

La enseñanza de la lectura en la universidad

Elsa M. Ramírez Leyva
(COORDINADORA)



La presente obra está bajo una licencia de:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_MX



Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported

Eres libre de:



copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra



hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:



Atribución — Debes reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciente.



No comercial — No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.



Licenciamiento Recíproco — Si alteras, transformas o creas una obra a partir de esta obra, solo podrás distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
[texto legal \(de la licencia completa\)](#)

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



**La enseñanza de la lectura
en la universidad**

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

**La enseñanza de la lectura
en la universidad**

Coordinadora

Elsa M. Ramírez Leyva



**Universidad Nacional Autónoma de México
2017**

LB1050.45 La enseñanza de la lectura en la universidad / Coordinadora Elsa M. Ramírez Leyva. -- México : UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2017.

E58

x, 216 p. -- (Lectura: pasado, presente y futuro)
ISBN: 978-607-02-9181-4

Lectura -- Estudio y Enseñanza -- Universidades I. Ramírez Leyva, Elsa Margarita, coordinadora II. ser.

Ilustración de portada: Cecilia Ibarreche Beltrán

Diseño de portada: AGYS Alevin

Primera edición, 2017

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-9181-4

Publicación dictaminada

Contenido

Presentación	vii
ELSA M. RAMÍREZ LEYVA	

LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

La lectura universitaria y los mitos de la alfabetización.	3
ELOY MARTOS NÚÑEZ	
AITANA MARTOS GARCÍA	

Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas.	29
GUADALUPE LÓPEZ BONILLA	

Enseñar a leer es enseñar a comprender ¿Se puede enseñar la comprensión lectora cuando se tienen déficits en esta competencia lingüística?	43
ÁNGEL SUÁREZ MUÑOZ	
SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ	

Leer, escribir e informarse en la UNAM: una visión cartográfica.	59
ELSA M. RAMÍREZ LEYVA	
MARTHA IBÁÑEZ MARMOLEJO	

Aprender a leer los nuevos medios. Hacia una estrategia de curaduría de contenidos digitales.	85
JOSÉ LUIS LÓPEZ AGUIRRE	

LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS ESPECIALIZADOS

La lectura de los textos históricos.	103
ÍÑIGO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	

El desarrollo de habilidades para la lectura crítica
en Ciencias Sociales. Estrategias basadas en la teoría
sociocultural y la de inteligencias múltiples..... 111
MARÍA DEL CARMEN CAMACHO GÓMEZ

Lectura de textos académicos en ciencias exactas,
sociales y humanidades..... 121
JUAN VOUTSSÁS M.

LA PROMOCION DE LA LECTURA POR PLACER Y LA LECTURA ACADÉMICA

La lectura en la vinculación social
de la universidad veracruzana. 131
A. OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ

El fomento a la lectura en la universidad a través
de la celebración de los Centenarios culturales:
Experiencias en la Universidad Olmeca. 139
ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA

La lectura en la universidad: una experiencia de
trabajo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
(Enseñar a leer en la Universidad)..... 155
MA. GUADALUPE AZUARA FORCELLEDO

LECTURA EN EL TIEMPO

Los medios audiovisuales como instrumento de enseñanza
y alfabetización: El experimento de Walt Disney
en México (1943-1946)..... 173
JOSÉ LUIS ORTIZ GARZA
ALMA DELIA ZAMORANO ROJAS

El orden de los libros. El ejemplo de la biblioteca
de los dominicos de salamanca en el antiguo régimen..... 189
AGUSTÍN VIVAS MORENO

Presentación

El seminario, La enseñanza de la lectura en la universidad, se organizó bajo los auspicios de la Red Internacional de Universidades Lectoras, el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la UNAM y el Instituto de comunicación de la Universidad Panamericana, Escuela de Comunicación, campus Ciudad de México, dado el interés de estas instituciones en impulsar acciones de docencia, investigación y difusión, con la finalidad de que la lectura sea considerada una parte inherente del aprendizaje en el ámbito de la educación superior. Las exigencias en este nivel educativo requieren lectores maduros que emprendan los procesos de comprensión, reflexión, pensamiento crítico, imaginación, creatividad y evocaciones para producir sentidos y significados, a partir de su patrimonio lingüístico, sus saberes, su información y sus experiencias propias. Con todo ello los alumnos logran generar inferencias, conocimiento, nuevas experiencias, y también, identifican problemas, formulan soluciones; y, al mismo tiempo, acrecientan su reservorio informativo, lingüístico, cultural, aparte de fortalecer sus capacidades intelectuales y sensibles.

La enseñanza de la lectura...

Es por eso que la lectura se concibe como un proceso complejo, a diferencia de creencias todavía vigentes que la consideran como una actividad técnica que depende sólo del descifrado para desvelar el significado del contenido. Esta postura ha dado lugar a suponer que aquel lector que ha pasado por la educación básica es capaz de leer todo tipo de géneros discursivos, y de comprender distintos tipos de temas y niveles de complejidad. Pero en realidad se ha desatendido la enseñanza de la lectura en los niveles medio superior y superior.

Desde la década de los años 70, las instituciones de educación superior de países avanzados empezaron a identificar problemas de escritura y de lectura que las llevaron a emprender iniciativas remediales las cuales no lograron enmendar las deficiencias que limitaban a los alumnos en su desempeño académico. Tal situación fue motivo de análisis hasta que se llegó a identificar que los alumnos se enfrentaban a contenidos complejos con los lenguajes, las temáticas, el tipo de abordajes, los conceptos y las metodologías para los cuales no contaban con las habilidades de comprensión y análisis crítico, ni la información y las experiencias que exige la lectura académica.

De tal suerte, algunas universidades emprendieron un cambio de paradigma al incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura específicas para enfrentar los campos de conocimiento. En la actualidad cada vez son más estas instituciones que emprenden actividades orientadas a fortalecer la formación lectora de sus comunidades, como parte de la responsabilidad social de las universidades, ya que es en ellas donde se construye el futuro de nuestros países y del mundo. En efecto, de ellas egresan los responsables de construir y conducir el conocimiento, los principios y los valores, y son ellas las que difunden información hacia los diferentes ámbitos de la sociedad.

Y precisamente las sociedades del siglo XXI se caracterizan por haber introducido cambios profundos en el modelo cultural que privilegia el conocimiento, los proyectos sociales globales cada vez más interdependientes, y a tecnología electrónica, cuyas innovaciones se insertan en las actividades de casi todas las esferas

de la vida pública y privada. Se han elevado así las exigencias que requieren una comprensión lúcida de las diversas problemáticas sociales, económicas, culturales, tecnológicas y ambientales que requieren generar nuevos conocimientos, informaciones y soluciones innovadoras y éticas. Ante ello la universidad y la biblioteca deben renovar sus paradigmas sobre el proceso en el que los seres humanos aprenden, se informan, crean los conocimientos, se comunican, socializan, se entretienen y usan la información, la cual crece de manera exponencial y a una mayor velocidad, como crece también la rapidez con la que todo se transmite desde casi cualquier parte del mundo.

Así el contexto actual abre grandes posibilidades para generar, comunicar, acceder y usar una variedad y una vasta cantidad de contenidos, lo que ha dado lugar a asegurar que entre más informados y formados estemos, indudablemente podremos progresar y erradicar más pronto las desigualdades y los problemas que afectan los distintos ámbitos de la vida de los individuos y las sociedades e impiden el desarrollo y un bienestar social más igualitario para todos. Sin embargo esas ventajas de sobreabundancia, rapidez y posibilidades para disponer de los contenidos de forma constante, pueden implicar riesgos si hay limitaciones de lectura que limiten la comprensión, el análisis crítico y la reflexión para producir saberes y experiencias, como ya algunas miradas críticas nos alertan sobre la posibilidad de convertirnos en sociedades de la ignorancia, el desconocimiento y la incultura.

Este Seminario se propone abrir un espacio de análisis, discusión, reflexión e intercambio de experiencias pedagógicas e investigaciones y acciones de difusión relacionadas con la enseñanza de la lectura en la universidad. La agenda del seminario dio prioridad a los siguientes aspectos:

- la responsabilidad que tiene la universidad en la formación de lectores,
- las teorías y metodologías propias de la lectura de textos académicos según el contenido de las disciplinas,

La enseñanza de la lectura...

- las modalidades de la enseñanza de la lectura en la universidad,
- el papel que juega la Red Internacional de Universidades Lectoras en la docencia, la promoción y la investigación de la lectura universitaria.

Las aportaciones que permitieron analizar, discutir y reflexionar a los académicos participantes, son los capítulos que integran este libro en torno a los aspectos conceptuales sobre la lectura y la escritura académica, pero incluyen también la revisión crítica relacionada con las carencias de la enseñanza de la lectura en el ámbito universitario y las dificultades que esto ocasiona en el proceso de lectura, lo cual les impide a los alumnos sustraer las ideas principales, derivar inferencias y comprender las características de la lectura de textos y géneros en disciplinas como la historia, la comunicación y las ciencias sociales. También hay que tomar en cuenta las habilidades que los lectores de hipertextos deben desarrollar. Asimismo se abordó la formación de docentes en procesos metodológicos de enseñanza de la lectura en el ámbito de las distintas disciplinas académicas, y también se incluyeron los resultados de la indagación de los usos de la lectura en procesos políticos relativos a la alfabetización en un hecho particular de la historia de México en la década de los años cuarenta. Otro tema al que ahora se le dio particular atención en la educación media y superior es la promoción de la lectura por placer, que diversos estudios consideran como fundamental en la formación lectora de los universitarios; a ese respecto se presenta la experiencia de programas universitarios que han perseguido esa meta. Aparte se incluye el proyecto de Cartografía de la lectura, escritura y habilidades informativas en el caso de la UNAM, el cual forma parte de las Cartografías Lectoras que impulsa la Red Internacional de Universidades Lectoras cuya finalidad es destacar las actividades que realizan las instituciones de educación superior sobre tales aspectos, cruciales para la formación profesional, el desempeño profesional y el desarrollo humano.

Elsa M. Ramírez Leyva

LA LECTURA
EN LA UNIVERSIDAD

La lectura universitaria y los mitos de la alfabetización

ELOY MARTOS NÚÑEZ
Universidad de Extremadura
AITANA MARTOS GARCÍA
Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN. LOS NUEVOS CONTEXTOS DE GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA LECTURA (POST)ACADÉMICA

Los asertos del libro de Bauman (2003) sobre los retos de la educación en la *modernidad líquida* son plenamente aplicables al mundo universitario, agravado aún más por los modos de producción del conocimiento (sistema de *ciencia-tecnología*, I+D, etc.) que se suponen connaturales a la Universidad, a diferencia de lo que ocurre en los ámbitos no universitarios. Ciertamente, el estereotipo de la universidad como una especie de templo de la ciencia regido por los postulados mertonianos ha dado paso a otras visiones, como las que representa la noción de *modo 2* (Gibbons-Nowotny, 1994), que suponen un cambio de óptica importante, por cuanto reconocen que la producción del conocimiento ya no es exclusiva de organizaciones jerárquicas permanentes, como las Universidades, desde ámbitos prefijados como las áreas de conocimiento o los departamentos.

Más bien, la complejidad actual permite que el conocimiento se genere en contextos dinámicos de aplicación, a menudo articulados desde la transdisciplinariedad y desde una heterogeneidad organizativa. Subrayando el carácter social, se habla igualmente de

responsabilidad social, de control social de la calidad y de la importancia de su contextualización. Otras teorías recientes (Etzkowitz, 2000; Luhman, 1998) abundan en esta misma multidimensionalidad al subrayar el necesario acoplamiento entre la “triple hélice” de la universidad, las instituciones gubernamentales y la industria.

Sea como sea, hemos de pensar que a esta crisis generalizada del papel de la educación en las sociedades modernas, y, por ende, del papel de la educación superior, se le superpone la crisis de las Humanidades y las Ciencias Sociales (Morin, 1994) vistas como contrapuestas al saber científico empírico, lo cual se traduce en un desvalor de aquéllas, por así decir constatable, cuando en muchas universidades se compara el peso relativo de áreas, titulaciones o facultades relacionadas con las ramas científico-técnicas o biosanitarias, con las que tienen que ver las Humanidades, la educación o la cultura letrada, en el sentido clásico de Chartier (1992).

Debemos también a Graff (1989) una de las reflexiones más lúcidas sobre lo que hemos llamado el mito o la mitificación de la alfabetización. Graff ha revisado el papel de la alfabetización y los estereotipos o mitos surgidos en torno a ella. Una de las ideas más persistentes es la atribución de cualidades superiores a la alfabetización en muy diversos ámbitos personales y comunitarios. Y esta visión optimista llegaba hasta el punto de equiparar la civilización al desarrollo de la escritura.

Graff (1989) puntualiza que la alfabetización es un factor capacitador pero que no predetermina por sí misma los avances sociales y culturales que se le atribuyen *ipso facto*. Esta hipervaloración de la alfabetización procede de diversas causas, matiza nuestro autor, ya que ni la escritura ni la imprenta por sí mismas, son «agentes de cambio». Tampoco puede decirse que sean habilidades que impregnen toda la sociedad y sus actividades de forma conjunta. Así, es un error común solapar de algún modo los conceptos de *alfabetización* y de *escolarización*, cuando éstos en absoluto garantizan que las adquisiciones escolares sean correctamente extrapolables en contextos no formales; es decir, que se genere un saber socialmente útil y productivo.

De hecho, la emergencia del paradigma del “emprendimiento” y más en concreto del emprendimiento universitario, a través por ejemplo de las *spin-off* (secuelas) es un síntoma de la disociación entre el saber especulativo y el saber práctico (tanto en forma de tecnología como de nuevas maneras de abordar los nuevos retos sociales y ambientales, por ejemplo) que demanda la sociedad. La concepción clásica de la universidad como un “museo” del saber, choca con esta visión más funcional de la universidad como una “fábrica” de conocimiento, en su más amplia acepción de laboratorio, taller, “semillero” de empresas y de proyectos. El colocar parques científico-tecnológicos al lado de los campus universitarios también delata el mismo problema de identidad de la universidad, y, por ende, del tipo de alfabetización o de lecturas que precisamente en esta sociedad postletrada, que no es simplemente una sociedad posttipográfica sino una sociedad global que, tal como describe Jenkins (2006), ha hecho de la convergencia de medios y de la cultura participativa una especie de universidad paralela.

La apelación de Jenkins (2010) a que los nuevos usuarios de la cultura popular, los jóvenes de la Generación Z, por ejemplo, ya socializados en Internet y, por tanto, “nativos digitales”, se comportan ante los textos como “cazadores furtivos” (*poachers*) o “piratas” de textos, revela en realidad un rasgo de la postmodernidad, tendente al “remix” (remezclado) y al reciclado. Tendencia que choca, como ocurre con wikipedia y tantos otros fenómenos impulsados en la cibercultura, con la idea clásica de “autoría” y su sacralización en el discurso académico. Si una bibliografía académica es en cierto modo un “mapa” de las referencias del autor, un “universo escogido”, entonces tendremos que convenir que el mundo actual y las teorías como las dimanadas de las ciencias sociales, retratan continuamente “hubs” i.e. entrecruzamientos, dialogismo (¿dialoguismo?) (Bajtín, 1974), y, por tanto, narrativas y contranarrativas (Bamberg, 2004).

Una de estas contranarrativas es la que enseña que, a pesar de las *rankings* (jerarquías) universitarias más tecnocráticas, los resultados de la alfabetización y también de la “calidad” de las universidades tienen mucho que ver con los parámetros de análisis;

por ejemplo, con las orientaciones previas que imprimen los llamados *sponsors* (padrinos) de la alfabetización (Brandt, 1998). No siempre las universidades van “por delante” de los cambios sociales y en la vanguardia del conocimiento.

Al contrario, como Diógenes con su famosa lámpara, necesitamos iluminar los profundos cambios en la gestión de la información y en el “alumbramiento” de los procesos de conocimiento y empoderamiento por los que deben pasar los individuos y las comunidades. Diógenes tampoco usaba una lente potente sino un simple candil que daba luz sobre lo cercano, lo cual nos remite al postulado etnográfico, tan querido por los *Nuevos Estudios de Literacidad* (Barton y Hamilton, 2000), de hacer *visible lo invisible*.

En esta misma línea, el saber académico ya no es el saber *libresco*, ni hay compartimentos estancos entre la palabra oral y la escrita, la lectura y la escritura, o la alfabetización y el hipertexto o los transmedios. Todo forma parte de la gigante máquina semiótica, si entendemos -siguiendo a la Escuela de Tartu- nuestro legado de identidades como una memoria cultural viva, donde conviven todas las lenguas, dialectos y artefactos culturales. Análogamente, en época del Quijote, el humanismo impregnó la cultura, hasta el punto de que la palabra escrita, y más tarde impresa, se extendió a muchos semiletrados e iletrados mediante procedimientos orales, tenemos el famoso caso del Quijote difundido gracias a la lectura en voz alta.

Así pues, lejos de las simplificaciones, el universo de los sectores sociales competentes en lectura y escritura se va complejizando según cada contexto y momento histórico. La historia de la lectura y la escritura proporciona casos ilustrativos, por ejemplo, la vinculación creciente de las prácticas de escritura con los aparatos administrativos y de poder, como se ha argumentado que el Imperio de Felipe II se gestionaba sobre todo desde de un gran circuito de registro de documentos.

Por tanto, cualquier etnografía de la escritura pone en evidencia los desfases o desniveles entre unos usos y otros, o la presencia de las llamadas *escrituras personales y populares*, y el distinto perfil que imprimen las distintas instituciones implicadas en la circulación de estos textos.

La casuística histórica enseña que se dan distintas circunstancias y condicionantes que relativizan y matizan el valor de la lectura y la escritura en cada contexto. En las sociedades emergentes la alfabetización se ve como un componente esencial del *empoderamiento*, de la autonomía del individuo y de las colectividades.

En cierto paralelismo, la ciencia “post-académica” tiene su correlato en la “lectura post-académica”, si entendemos por ésta aquella *lectura letrada*, por continuar con el concepto de Chartier (1992), que no renuncia a incidir no sólo en conocer mejor el mundo sino en promover una ciencia universal y al margen de prejuicios, barreras o exclusiones, en el espíritu de la llamada República de las Letras de la Ilustración (Martos, 2010). Si descubrir los talentos propios es lo que debe guiar la educación según la teoría de las *inteligencias múltiples* de Gardner (2005), y si sólo la promoción del talento en un contexto favorable hará avanzar la ciencia, no se entiende entonces que la lectura y escritura académicas se reduzcan a un ámbito meramente instrumental, convertidas en poco más que en un entrenamiento en el metalenguaje de las disciplinas involucradas.

La complejidad de los retos que la sociedad moderna afronta, por ejemplo el *medio ambiente*, requiere sin duda de un pensamiento holístico, complejo, irreductible a un solo nivel o paradigma de conocimiento; por citar un ejemplo muy pertinente, si deseamos conocer los problemas del agua, bien a escala del planeta o bien en cualquier país, no puede esto instrumentarse exclusivamente desde la perspectiva tecnológica o de la gestión del agua, porque eso constituiría una perspectiva unidimensional. Más allá de ésta, la historia, la antropología, las tradiciones, las artes y todo un sinfín de aspectos ecoculturales vienen a conformar una realidad híbrida y compleja, difícil de indagar desde presupuestos del *modelo 1*, y mucho más abordable en cambio desde estos nuevos presupuestos y desde la filosofía del *modo 2*. Todo ello se debe traducir en instrumentar en forma de nuevos espacios de encuentro, que no cabe reducir a simples foros o cooperaciones entre investigadores de distintas áreas sino, sobre todo, a generar ámbitos transdisciplinares de interacción; es decir, espacios letrados (Bartlett, 2002).

LA INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR DE LA LECTURA

Nadie pone en duda que la lectura sea una realidad poliédrica susceptible de ser estudiada desde paradigmas e instrumentos de numerosas disciplinas y campos de conocimiento

Según A. Vivas (2013:343), el concepto de transdisciplinariedad debe plantearse en el sentido de crear espacios nuevos para una investigación más allá de las disciplinas (Nicolescu, 2002). El enfoque multidisciplinar estaría relacionado con el abordaje de un tópico de investigación desde varias disciplinas a la vez, a diferencia del enfoque interdisciplinar, más volcado hacia la transferencia de los métodos de análisis de una disciplina a otra. De todos modos, las investigaciones transdisciplinares y las disciplinares no son antagonistas, sino complementarias a las investigaciones multidisciplinarias e interdisciplinares. No solamente la psicopedagogía o la didáctica de la lengua, también la historia cultural (la historia de la lectura en particular), la filología, la semiótica, las neurociencias y otras muchas materias iluminan este concepto complejo. El propio debate terminológico (alfabetización, literacidad, literacia, etc.), en el que ahora no podemos entrar por razones de espacio, sí es un síntoma claro de la amplitud de enfoques, que legitima que un experto pueda hablar de competencias de lectura y escritura (Teberosky, 1990) al igual que otro, desde otras perspectivas, como la de los Nuevos Estudios de Literacidad, hable de evento letrado para describir una práctica social de la lectura.

El problema en la Universidad es que nos enfrentamos a unas culturas híbridas, que en este caso han de integrar lo que es la cultura letrada clásica, los saberes asociados a la Academia, vehiculados hasta hace poco por la vía preferente de la cultura escrita, al ámbito de los nuevos alfabetismos y de la revolución de la sociedad de la información. De ahí, el concepto inclusivo de transliteracidad como una forma de interactuar a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios de comunicación, lo cual supone un conocimiento integrador de lenguajes y medios, desde la oralidad a la escritura, desde lo analógico a lo digital, desde los soportes clásicos, empezando por el libro, a los repositorios y

medios especializados por los que circula la información científica. En todo caso, la competencia digital o el impulso hacia una alfabetización informacional no asegura *per se* que el universitario alcance, digamos, la excelencia en la lectura.

Al contrario, la saturación de información puede actuar en el sentido de incrementar la sobrecarga cognitiva (Flowers y Hayes 1996), ante la cual sólo cabe “entrenar” al sujeto con automatismos o estrategias que potencien su eficiencia lectora. Todo este proceso para promover lectores *polialfabetizados* genera una “dialéctica intrincada pero indispensable” (Piscitelli 2009). La llamada *migración digital* (Vilches, 2001) también crea en la universidad ciertos desajustes y desconciertos, sobre todo cuando tratamos de fomentar el carácter transversal y holístico de la lectura (post)académica.

Los elementos fortuitos o inesperados de un hallazgo o descubrimiento (*serenpidity*) son más habituales y trascendentes de lo que se piensa, hasta el punto de que Umberto Eco juzga como serendipia el hallazgo de América por Colón. Estos descubrimientos no son tan accidentales como parece, se insertarían más bien en dinámicas o prácticas como las que el situacionismo o la teoría de la Deriva (Debord, 1976) propugnan, y son en suma una apelación al ingenio y la creatividad humana, que no deben “encajonarse” en parámetros demasiados cerrados.

LA NECESIDAD DE LA CONTROVERSIA

La praxis cultural de las últimas décadas y fenómenos como el mencionado de la migración digital han disparado el consumo, pero no así el debate intelectual con suficientes garantías. La prueba de ello es que el ensayo ha ido languideciendo si se le compara con otros géneros como la narrativa, y que las editoriales universitarias, en general, publican títulos que se acomodan preferentemente a los saberes disciplinares y a los trabajos académicos habituales, como las tesis doctorales.

En cambio, el debate *lato sensu*, está más vivo en los medios de comunicación, especialmente a través de entrevistas y reseñas

que generan titulares o frases rotundas, y por ello mismo siempre inexactas. Citando un ejemplo reciente muy revelador, tenemos reseñas en periódicos del libro del profesor israelí N. Harari (2014) *De animales a dioses: breve historia de la Humanidad*, como el titular del periódico La Vanguardia de Barcelona, del 23 de Octubre de 2014 que reza así: “Los ricos vivirán indefinidamente y los pobres se contentarán con drogas y juegos”). En el artículo se desglosan con más detalle alguna de las tesis del autor, por ejemplo el papel decisivo que jugaron los imaginarios (la habilidad para contar historias) en la revolución cognitiva que “disparó” hace 70.000 años al *homo sapiens*, aunque esto no forma parte del titular.

Casi al mismo tiempo, en el diario El País de Madrid se publica la reseña de la autobiografía de Richard Dawkins (2014), y se ponen como titular estas declaraciones del biólogo “No eduquen a los niños en dioses ni hadas”. En ambos casos, vemos que la selección, procesamiento y recuperación de la información es algo más que una operación documental, pues no sólo extrae una información genérica sino que se vierten juicios de valor o aproximaciones cuando menos discutibles, aunque se adornen de un discurso científico *ad hoc*. El caso es que ambos autores formulan asertos que “se meten” más allá de su “territorio disciplinar”, lo cual es una prueba de la pertinencia del concepto de *modo 2* y de la imperiosa necesidad de enseñar la controversia como modo de lectura dialógica y conciliadora a la vez entre ámbitos de conocimiento a veces contrapuestos.

Lo cierto es que las dos afirmaciones requerirían ser matizadas y discutidas con algo más del espacio de un “teletexto” o una página de un diario, y que una lectura dialógica es también una forma de deconstrucción de estereotipos o puntos de vista muy cerrados.

Así, para Harari y otros, el cultivo de la imaginación no es una simple patraña para que los niños sean engañados con falsedades absolutas o pierdan el tiempo; probablemente Dawkins sólo sabe hacer una lectura literal de esos mitos, y, claro, no encaja con la lógica más elemental la historia del Arca de Noé ni otras muchas, eso es algo sabido también desde una óptica literaria, educativa o psicosocial. Pero esto es un pobre criterio para invalidar las poten-

ciabilidades del mundo de los imaginarios y la fabulación, aunque también es una forma de contralectura, a veces muy saludable.

Sucede acaso que ambas son, de algún modo, perspectivas “reduccionistas”, pues ni las Humanidades pueden estar al margen de los conocimientos y corrientes científicas (pensemos en el creciente peso de las llamadas Humanidades Digitales, Galina-Russell 2011), ni las ciencias pueden tampoco desprenderse del aspecto social, histórico o ético de los modos de producción científica, por no hablar de los “puentes” que deben tenderse para entender realidades como ésta, que nos ocupa de un modo más omnicomprendivo. Las neurociencias serían un buen ejemplo al respecto, pues un neurocientífico seguramente nos podría describir de forma más abarcadora el papel de estas historias, de hecho se ha llegado a hablar del “gen de Dios” (Hamer, 2006).

Por tanto, los parámetros clásicos y los propios paradigmas científicos están siempre en continua revisión (Lakatos, 2007) y es difícil, especialmente en las Ciencias Sociales, un paradigma dominante, capaz de vertebrar todo el conocimiento en torno a un objeto de estudio; ni mucho menos, de establecer una ortodoxia única que legitime toda una axiología, por ejemplo, en el campo de la educación o de la intervención social. La disparidad de criterios, de escuelas, de corrientes, involucra no sólo a la comunidad científica sino a todos los agentes sociales, ya que cada ciudadano se encuentra en diferentes situaciones (*v.gr.* como padre, como enfermo, como consumidor) donde se enfrenta a criterios en el mundo de la educación, la sanidad o el consumo. La llamada Extensión Universitaria no se limitaría solamente al modo de difusión, más o menos “light”, se refiere a un campo más amplio de emprendimiento universitario (Kantis, 2002).

¿Qué falta entonces para convertir todo este “ruido” en conocimiento, o la charlatanería en un debate con fundamentos más sólidos? En sintonía con lo que Morin (1994) y Chartier (1992) preconizan, debemos conciliar ambas culturas, la tecnología y las humanidades, la tradición, o sea la memoria cultural, y la innovación y la modernidad; en suma, la ciencia como sistema con su rasgo de autoconformación o *autopoiesis* (Luhman, 1998) pero tam-

bién el entorno o ambiente social, cultural e histórico del que se nutren todos los seres humanos.

Falta, pues, un debate científico y social en el más amplio sentido de la palabra, falta articular y promover la “controversia” como modo habitual de generar y comunicar conocimiento dentro del ámbito universitario, no sólo, como el caso que nos ocupa, para educadores y/o biólogos, sino para todos los ciudadanos, pues los temas señalados conciernen a todos, son parte esencial de la alfabetización ciudadana, que tiene derecho a conocer, por seguir con el mismo ejemplo, contenidos del darwinismo lo mismo que nociones propias de la narratología. La literacidad crítica muestra a través de ejemplos como éstos que el elemento clave no es sólo la revolución de los soportes; es decir, la revolución digital o el cambio de las estructuras organizativas, sino también una cierta mutación en las mentalidades. Y, en particular, en el papel axial de la formación en lectura, no simplemente por promover competencias que lleven a la excelencia sino como vehículo o cauce de estas nuevas axiologías. Lo acabamos de ver al cruzar dos disciplinas diferentes: un lector no informado no sabrá juzgar con criterios las diferentes opiniones, rotundas cada una, de Harari y de Dawkins.

Por tanto, la alfabetización académica como herramienta que subyace al contexto académico (Carlino, 2010) es un elemento instrumental lo mismo para responder a las demandas del entorno académico que para generar conocimientos nuevos y aprender a aprender; así, al poner el énfasis en una dimensión *heurística*, lo importante no es lo sabido ya sino el proceso de construir, indagar y descubrir por parte del propio académico o estudiante.

LAS NUEVAS DEMANDAS

En efecto, insiste Bauman (2007), que un gran error es confundir, en educación, el proceso con el producto. Algo análogo ocurre en el terreno de los textos, en el discurso de la palabra entendido como unos desempeños concretos que se acotarían en forma de determinadas producciones textuales. También el conocido modelo

de Flower y Hayes (1996) subraya que la escritura tiene una naturaleza procesual que genera, en niveles como el académico, una gran saturación o sobrecarga cognitiva.

Ciertamente, los “cruces” entre Humanidades y Ciencias son también fruto de los nuevos contextos, así al relacionar literatura con física (Martos, 2007) se vincula específicamente con textos e Internet con el concepto de *fluido*, en tanto comunicación o circulación que fluye y pone en cuestión los conceptos “sólidos” tradicionales, tendentes a ahorrar la lectura a un producto acotado –el libro–, a un único espacio –la biblioteca– o bien a un único soporte –el impreso–, en lugar de entenderlo como un proceso en continua (re) creación y movimiento. También la metáfora líquida impregna el espacio de Internet, descrito como un “océano de información”, y sus herramientas como “navegadores”, con lo que se produciría toda una convergencia entre la teoría, la informática y los nuevos paradigmas científicos.

Por otra parte, Bauman (2007) ha ido extendiendo esta analogía, dado su valor heurístico, a diversos ámbitos más allá del estudio filosófico y sociológico, como es en particular la educación. De ahí la constatación del malestar de la educación en el mundo, por ejemplo, el papel en cuestión de los docentes, o los conflictos de intereses en cuanto a las instituciones, y las leyes educativas. Todo ello se expresa en una serie de retos cada vez más acuciantes y de síndromes como el de la creciente “impaciencia”, en paralelismo con la obsesión del “metraje”, de acotar los tiempos y medidas del aprendizaje académico en formas cada vez más cuantificables (créditos ECTS).

De hecho, las titulaciones y materias se enuncian con fichas y registros cada vez más exhaustivos, pero no podemos predeterminar qué parte de ese conocimiento está mediado o impedido por el nivel de alfabetización que traen los alumnos. Es verdad que el dominio de las competencias de lectura guarda una correlación admitida por todos los estudios con el éxito académico y profesional. Ahora bien, el marco teórico y empírico de esos aprendizajes es multidimensional y requiere un tratamiento “holístico”. Así, el concepto amplio de “cultura escrita” en su aplicación a la Universidad incide a la vez

en varios ejes fundamentales que requieren una revisión profunda: competencias lectoras, alfabetización múltiple, nuevas prácticas de lectura y escritura, aprendizaje a lo largo de la vida, formación permanente de los docentes, bibliotecas universitarias, extensión universitaria, planes lectores en las universidades, proyectos de intervención o promoción de entornos o ambientes “letrados”...

Las convenciones académicas son también fuente de perplejidad, pues lo que nació para canalizar y universalizar el pensamiento científico, a menudo sólo sirve para ahorrar y crear clisés, como ocurre con las referencias y citas. Si la bibliografía es como el mapa de un territorio científico, ¿cuántas veces se anima a los universitarios a explorarlos con el espíritu de un libro de Salgari? La ciencia y las artes tienen que conocer muy bien “el legado” del que parten para reescribir sobre esta herencia (*palimpsesto*, Genette 1989); por tanto, fomentar la controversia y el repensar las categorías y principios debería ser un motor importante, aunque esto no sea precisamente el tipo de indicadores al uso. Fomentar ambientes favorables a la lectura y la escritura, lo que según la Unesco es un principio de la educación de calidad, no debe confundirse en la universidad con dotar de bibliotecas y herramientas de documentación para obtener trabajos académicos.

Se hace preciso unir estos diferentes ámbitos en estudios e investigaciones que indaguen la pluralidad de estas prácticas de lectura y escritura en los entornos académicos, profesionales y sociales específicos de la Universidad, y que aporten criterios de cara a políticas coordinadas de actuación, optimización de recursos y elaboración de catálogos de buenas prácticas en esta materia. Veamos algunos posibles temas de estos posibles estudios comparativos de las prácticas de lectura y escritura en entornos universitarios

1. Cartografías de la lectura de los campus universitarios. Ecosistemas y dominios de la lectura.
2. Alfabetización académica: lectura y escritura académica. Cursos cero y talleres internivelares de lectura.
3. Observatorios de la lectura en el ámbito universitario.

4. Participación y visibilidad de las prácticas culturales relacionadas con la lectura y la escritura en la Universidad. Vida académica y vida cultural, catálogo de eventos letrados en la universidad, asociacionismo y voluntariado.
5. Lectura y Universidad digital. La lectura en entornos digitales: nuevos dispositivos, nuevas formas de edición, nuevos lectores. E-Lectura: competencias técnicas y competencias críticas.
6. Formación permanente del Profesorado universitario en lectura y escritura.
7. Multiliteracidad y lecturas en el ámbito universitario: interrelaciones entre lengua materna, segunda y/o extranjera.
8. Lectura y Pautas de Estudio en la Universidad. Formación extracurricular. Planes de alfabetización digital y Plan Lector en las Universidades.
9. Aulas, bibliotecas, CRAI y otros espacios “letrados”: tipologías y prototipos.
10. Habilidades de lectura/escritura y empleo. Transferencias hacia sectores emergentes del mercado laboral: patrimonio, industrias de la lengua, gestión de la información, comunicación, turismo, animación sociocultural, etc. Cultura emprendedora y creación de empresas relacionadas con la lectura y la escritura.

LAS REDES UNIVERSITARIAS TEMÁTICAS COMO EJEMPLO DE BUENAS PRÁCTICAS

La lectura se caracteriza en muchas universidades por su invisibilidad; es decir, es algo que se rutinariza en forma de lecturas académicas y que está en repositorios o “contenedores” de todo tipo, pero que más allá de estos automatismos no forma parte de la vida académica más que de un modo excepcional o testimonial. El consumo de las bibliotecas universitarias arroja resultados parecidos a los de una plataforma de televisión: la segmentación de audiencias es total, y en cada facultad apenas si se lee lo que les concierne;

de hecho como ya dijera U. Eco acerca de las fotocopias, ni siquiera hay una lectura canónica reflexiva de cada materia; igual que con la comida rápida, la impaciencia y las prisas llevan a optimizar el tiempo, a trabajar prácticamente con sucedáneos como los apuntes.

En este contexto tan volátil donde lo que importa es la tarea cercana, crear redes temáticas sobre literatura, derecho, medio ambiente u otros temas, siempre supone apostar por un valor de continuidad y de colaboración más allá de lo individual y lo local. La Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) (universidades-lectoras.org) surgió en España en 2006 a raíz de unos encuentros que se produjeron no en el ámbito universitario sino en el Palacio de Congresos de la ciudad de Badajoz, adonde acudieron más de mil personas para practicar un ejemplo de evento donde se paseaba por diferentes espacios, se oían charlas académicas o se participaba en performances. Este modelo de lectura “peripatética”, tan común a las ferias del libro, no dejaba de ser singular aplicado a Universidades donde la lectura se seguía viendo como algo auxiliar e interno, supeditado a programas y titulaciones y desconectado del entorno extra-académico, de la ciudad, y de la necesidad de “aplicar” esos conocimientos a demandas concretas.

Por tanto lo que subyace a este modelo de la RIUL es lo que Valdunciel (2013) subraya como la necesidad de pasar de un modelo donde la lectura y la escritura son sobre todo una herramienta de tipo cognitivo para gestionar información, a otro en donde se reivindica la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura, orientadas a descodificar y problematizar discursos. Es una visión que incentiva capacidades o procesos para que el lector, el estudiante, pueda posicionarse como sujeto crítico ante la realidad.

Aunque al inicio estas universidades de RIUL se apoyaron en Facultades como Letras o Pedagogía, pronto pudimos constatar que en cualquier universitario anidaba un lector no sólo de su materia disciplinar sino de muchas otras cosas más, y este espíritu transversal y omnicomprendivo alentó que en 2007 se firmara un convenio marco entre 13 universidades españolas y portuguesas. Lo que queremos indicar con estos datos es que el principio de contextualización, el

de “ágora” (audiencias heterogéneas) y el de comunicación inversa, al ser un movimiento surgido de abajo arriba, desde los profesores a los Rectorados, ilustra bien la “*importancia de la educación*” para el futuro de nuestra sociedad y la necesidad de que se promueva lo que Oakeshott (2009) llama la “voz del aprendizaje liberal” que pone el énfasis no en los contenidos o las técnicas sino en fomentar la maneras de interrogarnos sobre las cosas que nos importan. De modo que se hace necesario desplazar el énfasis, y no hablar tanto o demasiado sobre la “educación”, la “tradicición” o los “sujetos”, y sí ocuparse, más bien, de “aprendizaje”, “herencia”, “voces” y “conversación”. Dicho de otro modo, un saber no orientado solamente a los productos sino a los procesos, y aquí hay una crítica al consumismo y a la fungibilidad de la vida líquida, empezando por el mercado y sus veleidades, por las modas y otros factores distorsionantes. Machado lo expresaba así: hay que saber distinguir las voces de los ecos.

Si como dice Italo Calvino, un clásico es alguien que nos sigue planteando interrogaciones, la Universidad debe recurrir continuamente a los clásicos (Calvino, 2012). Para Oakeshott (2009) la cultura no es un conjunto de creencias, de percepciones o de actitudes, y sin duda no es un cuerpo de conocimientos o un “canon”, sino una variedad de “lenguajes” de comprensión; que no consiste en un conjunto de “grandes libros” sino más bien en las conversaciones que se mantienen con una herencia. En una “cultura” hay una serie de “voces” diferentes, y cuando se aprende se adquiere acceso a ellas. Hay un lenguaje de la política, de la economía, del arte, de la literatura y de la filosofía, en donde aprender consiste en adquirir la habilidad de sumarse a esas conversaciones. Esto no obsta, por otra parte, para que se produzcan las conexiones de la “triple hélice” (Etzkowitz, 200) entre lo académico, lo institucional y el mundo económico.

CONCLUSIONES

Reconocer los peligros de la modernidad líquida implica saber navegar o nadar por ella sin diluirse en ella, por así decir. La Universidad,

a diferencia de la política o de la industria, es una institución estratégica donde se puede alentar una conciencia y una sensibilidad más amplias, a menos corto plazo y que cumplan con los principios antes citados. El denominado *modo 2* de producción del conocimiento implica un modelo más participativo, contextualizado y vinculado a procedimientos más heurísticos de generación del conocimiento, que encaje mejor con las nuevas corrientes culturales, donde, por ejemplo, se demanda una lectura más transdisciplinar de ámbitos tan distintos como la arquitectura, el turismo, el medio ambiente, el paisaje o la ciudad, lo que implica la colaboración entre geólogos, geógrafos, historiadores, antropólogos, artistas, etc. (Ojeda, 2013). Por tanto, la transición deseable no es solamente hacia una universidad multialfabetizada con un importante peso en la alfabetización informacional (Pinto, 2008) sino que estas nuevas literacias y estos nuevos alfabetismos debieran fomentar una visión holística de los procesos que estudian las ciencias y de sus contextos sociales. Debemos recuperar los conceptos de *polifonía* y *dialogismo* de Bajtin (Zavala, 1991), a fin de entender la pluralidad de manifestaciones a las que estamos asistiendo y el *juego dialógico* entre las distintas concepciones, tecnologías y sectores o ámbitos implicados, desde los académicos hasta la sociedad civil en su amplio sentido.

Roger Chartier (1992) ha analizado magistralmente estas mutaciones que van desde la cultura impresa, con el concepto de libro y de canon de lecturas –que acotaba de forma precisa los soportes, géneros y usos del texto escrito– a la cultura electrónica, que ha supuesto una revolución profunda de todas estas prácticas. El texto electrónico o la lectoescritura electrónica no son sólo *nuevas literacias* que corresponden a nuevos alfabetismos: suponen mutaciones trascendentales en lo relativo a las prácticas de lectura, escritura y aprendizaje, pues fomentan formas como la lectura fragmentaria o la lectura social conectada, que se corresponden con la visión de Internet como una inteligencia o mente colectiva. “Desfragmentar” toda esta información-mosaico que recibe un universitario tanto del entorno académico como de la información a través de los medios o las redes sociales, supone priorizar la literacidad crítica a través de estrategias alternativas (Cassany, 2008).

Internet y la sociedad de consumo audiovisual son ya, de facto, el territorio de lo que Chartier (1992) llama lecturas *salvajes*, y también podríamos llamar lecturas *tóxicas*, o incluso adictivas. La violencia y el sexo forman parte de esta ambientación. Cierto que la influencia de la llamada Postmodernidad le da un “aire barroco” a muchas manifestaciones en la Red, pues se reelaboran y se reciclan materiales de distintas procedencias, lo cual a menudo genera confusión. No se puede decir, por tanto, que haya una sola tendencia, sino multitud de tendencias, sin duda Internet es un auténtico laboratorio en efervescencia, lleno de peligros pero también de oportunidades. La web 2.0 y, en general, la interactividad, las nuevas herramientas, el mundo de lo instantáneo, el periodismo digital, la revolución de dispositivos como los móviles, todo ello está refundando un nuevo territorio “líquido”, un archipiélago de espacios múltiples al cual la Universidad no es indiferente. En este océano de información, las Universidades serían, pues, *faros de la Alfabetización* para estos nuevos Ulises, condenados en parte a deambular por recintos universitarios hasta obtener una oportunidad en el mercado de trabajo. Si la educación es algo permanente, este “pasaje” será siempre positivo si la Universidad no traiciona su propio nombre de ofrecer una formación integradora.

Una conclusión básica es que, siguiendo la primitiva idea de la Ilustración, hay que conciliar Ciencias y Letras, Artes y Oficios, a través de una visión global o transdisciplinar. Actualmente, a partir de la formulación de la llamada “Tercera Cultura” (Brockman, 1996) se aprecia una necesidad de buscar una síntesis entre las Humanidades y las Ciencias Sociales, de un lado, y la Ciencia y la Tecnología, del otro. Aparentemente, el mundo globalizado –Internet en particular– es hoy como esa gran plaza carnavalesca que preconizaba Bajtin (1978) en tanto que expresión de la cultura popular, porque circula en ella la libre expresión, la inversión de valores, la crítica más feroz y también la “identidad líquida”. Es verdad, Internet promueve la cultura carnavalesca del doble, la duplicidad de identidad, con el sistema de *nicks* y de identidades virtuales en redes; es así como el internauta elige quién quiere ser, su avatar, como en *Second Life*. La Red no es, pues, un gran depósito de información; se configura más bien como un

gran zoco, un gran mercado, donde la gente, la mercancía y los “artefactos” fluyen permanente, en un ciclo continuo, como el de la fiesta, dado que la Red no tiene una identidad cultural o nacional concreta, por ejemplo, no se somete a ninguna forma de calendario o festividades unitarias. También la sociedad actual es cada vez más diversa y heterogénea.

Como en todo zoco, los cuentacuentos y sus fábulas no pueden faltar. La red está llena de juegos y de historias, los dos elementos universales por los que circula el pensamiento simbólico, lo que se ha dado en llamar mitologías de Internet, leyendas urbanas desvinculadas de lugar y referente, suspensión de credibilidad, cibertextos de uso básicamente lúdico, etc. Lo que importa son los flujos, ya no hay un autor unidireccional y receptores pasivos, hay “escrilectores”, autoría cooperativa y colectiva. La llamada *República de las Letras*, que duró desde Erasmo hasta la Ilustración, representa para algunos un intento de establecer una comunidad europea. Hoy la República de las Letras o la Ciudad Letrada del siglo XXI pueden ser el mejor esbozo de una comunidad mundial basada en la tolerancia, el acceso al conocimiento, el igualitarismo social y el compromiso con ciertos valores “filantrópicos” de alcance universal. La síntesis ya se ha iniciado al sacar las ciencias y las artes de las instancias académicas y llevarlas a la “calle”, al mundo especular/espectacular de Internet y a otras formas participativas de acceso al conocimiento, como las comunidades de práctica (Wenger, 1998).

En cualquier caso, la modernidad letrada o lo que Olson (1999) llama “la mente letrada” es aquella que reconoce el valor social de la lectura y la escritura y crea activamente “comunidades textuales”, destinadas a re-pensar (pensar es formar, actualizar y revisar las creencias) y a re-imaginar nuestros propios pensamientos y a participar de ciertos discursos, entre ellos el de la ciencia (Nowotny, 2013). En este sentido, dice Olson (1994), volverse letrado es “compartir un paradigma”, tal como vemos en la ciencia, pero también en los aficionados a la Fantasía, con su capacidad de generar comunidades, clubes, convenciones, etc.; esto es, para indagar a partir de unos presupuestos. Olson concluye con un principio es-

clarecedor: la mente es un artefacto cultural formado y modelado en contacto con los productos de las actividades letradas; así, la cultura letrada no se restringe a lo antiguo o a lo erudito sino que es un acceso al mundo interno, a nuestros pensamientos, es pensamiento del pensamiento. Ahí radica su dificultad pero también sus posibilidades: leer/escribir para pensar y pensar para leer/escribir. De una u otra carrera, lo importante es la *formación de esta mente letrada y crítica*.

En este contexto complejo, y en conexión con los desafíos de la universidad para una gobernanza democrática (Carrizo, 2004), es preciso articular estrategias fundamentadas para convertir las salas de aulas en “espacios letrados”, con lectores expertos; es decir, competentes desde el punto de vista cognitivo y social. Estamos en una época donde es muy necesaria esta *síntesis de literacias*. Por ejemplo, el uso pautado de la visualización y de mapas cognitivos, en suma, de la visualización, es un ejemplo de integración de estos nuevos paradigmas, porque los alumnos pueden (de) construir la historia y mapear de forma colaborativa. En suma, pueden superar las preconcepciones (Dennet, 1995) y construir sus propias lecturas, apoyados en la figura mediadora del profesor.

Sin duda, convertir las aulas en “salas (post)letradas”, cartografiar la lectura o hacer oír la polifonía de los textos –siguiendo además la máxima *zen* de prestar atención como forma previa de la “iluminación” – son retos que contribuirán seguramente a resaltar el valor de los clásicos en el sentido amplio (Calvino, 2012), a mejorar la educación superior, y a hacer de la lectura un motor de cambio y progreso de nuestra sociedad. Por consiguiente, se han de dar todos los pasos (Quiles, 2009) para crear un flujo continuo desde el ámbito académico, como un universo de convenciones, hasta la creatividad personal y colectiva. Dicho de otro modo, tenemos que “rebajar”, por así decirlo, el peso abrumador de la narrativa clásica del discurso académico, y conciliar la cultura letrada, al modo en que Chartier la documenta, con un gran número de corrientes contemporáneas que desbordan claramente (en ámbitos como las ciencias sociales) los paradigmas clásicos.

Lo relevante no parecen ser ya los nudos, las categorías o los elementos tomados por separado –las disciplinas– sino las “conexiones”, que son los pilares de la cognición (Cobos, 2005). Y, en este sentido, hay que subrayar el punto de vista contundente de Graff (1989): la única alfabetización que cuenta es la que se utiliza. Por tanto, dotar de sentido a la lectura y escritura académica es algo más que hacer un ejercicio escolástico para acreditar diplomas y grados. Estamos en una encrucijada que tal vez pudiera definirse a nivel textual como un gran “palimpsesto cultural”, todo textos y paradigmas que se reescriben sobre otros, y ni siquiera sabemos a ciencia cierta qué protocolos de investigación deben aplicarse para ciertos problemas emergentes, como la crisis ambiental y, en concreto, el agua. El modelo clásico de *gestión del agua* ya nos predefine ésta como un “recurso”; es decir, como un simple instrumento a nuestro alcance. Conectar esta visión con otras, donde el agua no es ya un instrumento sino un “agente” o un sujeto si se quiere –como en la ecocrítica– puede crearnos los nexos que necesitamos para conciliar tecnología y humanismo, ciencias experimentales y ciencias humanas, dentro de la concepción holística que caracterizó a las universidades clásicas. Este ejemplo es un caso ilustrativo de cómo diversas fuentes y alfabetizaciones, desde las fuentes narrativas a los informes, noticias o testimonios de todo tipo, pueden alumbrar conceptos nuevos, como en este caso la cultura del agua. Las nuevas oralidades, la lectura y escritura electrónicas como olas inestables del océano de información que es Internet, el mundo fascinante y avasallador de la imagen, todo ello nos sitúa ante nuevos retos que deben llevarnos a reconceptualizar la historia de la alfabetización como un flujo de continuidades y de contradicciones que se suceden.

La mente letrada de Olson (1999) ya no se construye sobre la configuración de una subjetividad en interacción con ciertos soportes y ambientes, sino en conexión con una inteligencia colectiva, que es Internet y su entorno, y con nuevas sociabilidades. Todo lo cual nos debe llevar, como decíamos aludiendo a Oakesshot (2009), a una alfabetización sintética, y que trasciende a artefactos y competencias, tomadas por separado. Es el aprendizaje “liberal”

en el sentido etimológico, de la libertad, del pensamiento disidente, como garantía de que las universidades no contribuirán a esos futuros distópicos con que las fabulaciones cotidianas nos entrenan para un porvenir más inseguro, pobre y estéril en todos los sentidos. Como la lámpara de Diógenes, desde la realidad cercana, el cometido de una ciencia (post)académica es ayudar a generar estos nuevos modos de producción del conocimiento. Como bien arguye Graff al hablar del mito de la alfabetización, ésta no es el problema más grave ni la solución principal, pero sí sería un factor crítico si se articula con un sistema capaz de transformar las ideas en actos, de forma individual y colectiva.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1974), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Barcelona: Barral Editores.
- Ball, P. (2004), *Critical mass: How one thing leads to another*. Macmillan.
- Bamberg, M., & Andrews, M. (Eds.) (2004), *Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense* (Vol. 4), John Benjamins Publishing.
- Bartlett, L. & Holland, D. (2002), "Theorizing the space of literacy practices", en *Ways of Knowing Journal*, 2 (1), 10-22.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000), Literacy practices. Situated literacies: Reading and writing in context, 7, 15.
- Bauman, Z. (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona: Gedisa.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001), *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*, McGraw-Hill International.

La enseñanza de la lectura...

- Benjamin, W. (1973), "El narrador", en *Revista de Occidente*, 129, 301-333.
- Besson, A. (2004), *D'Asimov à Tolkien, cycles et séries dans la littérature de genre*, París: CNRS Editions.
- Brandt, D. (1998), "Sponsors of literacy. College", en *Composition and Communication*, 49(2), 165-185.
- Brockman, J. (1996), *La tercera cultura*, Barcelona: Tusquets.
- Calvino, I. (2012), *Por qué leer los clásicos*, (Vol. 19), Siruela.
- Carlino, P. (2010), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Biblos.
- Carrizo, L. (2004), "Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática", en *Reencuentro*, (40), 1-15.
- Cassany, D., & Morales, O. A. (2008), "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos", en *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Disponible el en: 22/12/2014 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf.
- Castoriadis, C. (1999), *L'institution imaginaire de la société*, París: Éditions du Seuil.
- Chakrabarti, B. K., Chakraborti, A., Chatterjee, A. (2007), *Econophysics and Sociophysics Trends and Perspectives*, Berlin: Wiley-VCH.
- Chartier, R. (1992), *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- (1993); *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid: Alianza.
- Cobos, P. L. (2005), *Conexionismo y cognición*, Madrid: Pirámide.

- Dawkins, R. (2014), *Una curiosidad insaciable: Los años de formación de un científico en África y Oxford* (Vol. 5), Grupo Planeta.
- Debord, G. (1976), *La sociedad del espectáculo*, Madrid: Castellote editor.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980), *Capitalisme et Schizophrénie 2*, Mille Plateaux, Paris: Minuit.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000), "The dynamics of innovation: from National Systems and 'Mode' 2 to a Triple Helix of university–industry–government relations", en *Research policy*, 29 (2), 109-123.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996), "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto*, Buenos Aires: Lectura y vida.
- Galina-Russell, I. (2011), "¿Qué son las humanidades digitales?", en *Revista digital universitaria*, 12(7), 3-10.
- García, A. E. M. (2009), "Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura", en *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8(2), 15-37.
- Gardner, H. (2005), *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós.
- Genette, G., & Prieto, C. F. (1989), *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, Madrid: Taurus Ediciones.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994), *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, Sage.
- Graff, H. J. (1989), "El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales", en *Revista de educación*, 288, 7-34.
- Graves, R. (1948), *La Diosa Blanca*, Madrid: Alianza Editorial, edición de 1983.

La enseñanza de la lectura...

- Hamer, D. (2006), *El gen de Dios*, Madrid: La Esfera de los Libros.
- Harari, Y. N. (2014), *De animales a dioses: Breve historia de la humanidad*, Barcelona: Debate.
- Hessels, L. K. & Van Lente, H. (2008), “Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda”, en *Research policy*, 37(4), 740-760.
- Jenkins, H. (2006), *Convergence culture: Where old and new media collide*, NYU press.
- Jenkins, H., & Tatjer, A. C. (2010), *Piratas de textos: fans, cultura participativa y televisión*, Paidós.
- Joyanes, L. (1997), *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*, Madrid: Mc.Graw-Hill.
- Kantis, H., Postigo, S., Federico, J., & Tamborini, F. (2002), “El surgimiento de emprendedores de base universitaria: ¿en qué se diferencian? Evidencias empíricas para el caso de Argentina”, en *RENT XVI Conference, Barcelona, España*.
- Lakatos, I., & Zapatero, J. C. (2007), *Escritos filosóficos, 1: La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid: Alianza Editorial.
- Lotman, Y. (1979), *Semiótica de la cultura*, Madrid: Cátedra, 1979.
- Luhmann, N. (1998), *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general* (Vol. 15), Anthropos Editorial.
- Mansilla, R. (2003), *Introducción a la econofísica*, Madrid: Sirus, 2003.
- Martos Núñez, E. (2006), “Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura”, en *Ocnos*, 2, 63-77.
- (2010), “De la República de las Letras a Internet: de la Ciudad Letrada a la cibercultura y las tecnologías del S. XXI”, en *Alabe*, 1 jun 2010.

- Martos Núñez, E. y Fernández Fígares, M.C. (2013), “Textos y fluidos”, en *Diccionario de nuevas formas de lectura y Escritura*, Madrid: Santillana, 643-645.
- Morin, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa, 1994.
- Niculescu, B. (2002), *Manifesto of transdisciplinarity*, SUNY Press.
- Nora, P. (1984-1993), *Les lieux de mémoire*, París: Gallimard.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. T. (2013), *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*, John Wiley & Sons.
- Oakeshott, M. (2009), *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires/Madrid: Katz editores S.A.
- Ojeda Rivera, J. F. (2013), “Lectura transdisciplinar de paisajes cotidianos, hacia una valoración patrimonial. Método de aproximación”, en *Revista invi*, 28 (78), 25-75.
- Olson, D. R., & Willson, P. (1999), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Editorial Gedisa.
- Paris A. (1993), *Sociophysics: Chaos and Cosmos in Nature and Culture Hardcover*, en Nova Science Publishers, 1993.
- Pinto, M., Sales, D., & Osorio, P. (2008), *Biblioteca universitaria CRAI y alfabetización informacional*, Gijón: Trea.
- Piscitelli, A. (2009), “Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable”, en *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (2009): 71.
- Quiles, M^a. C. (2009), “Prácticas de escritura en la Educación Superior: del ámbito académico al lenguaje creativo”, en E. Martos y T. Rösing (Eds.), *Prácticas de lectura y escritura*, Passo Fundo: Universidad de Passo Fundo, 55-75.

La enseñanza de la lectura...

- Sloterdijk, P. (2000), *Normas para el parque humano*, Madrid: Siruela
- Teberosky, A., & Kaufman, A. M. (1990), “Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita”, en *Lectura y Vida*, 11(2), 23-27.
- Valdunciel, M. E. M. (2013), “La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior”, en *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (8), 7.
- Vásquez Rocca, A. (2006), “Peter Sloterdijk. Esferas, helada cósmica y políticas de climatización”, en *Debats*, 94 (2006), 6-13.
- Vilches, L. (2001), *La migración digital*, Madrid: Gedisa.
- Vivas Moreno, A. (2013), “Investigación transdisciplinar en Lectura y Escritura”, en *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Martos Núñez, E., & Campos Fernández-Figares, M., Madrid: Santillana, 343-345.
- Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge university press.
- Zavala, I. M. (1991), *La posmodernidad y Mijail Bajtin: una poética dialógica*, Espasa Calpe.

Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas

GUADALUPE LÓPEZ BONILLA

Universidad Autónoma de Baja California

La lectura y la escritura son actividades centrales en los procesos de educación formal en todos los sistemas escolares y niveles educativos. En los primeros años de instrucción uno de los propósitos fundamentales es lograr que los estudiantes aprendan a leer y escribir, pero conforme los estudiantes avanzan en su trayecto formativo la lectura y la escritura se convierten en herramientas para acceder a los conocimientos que conforman el currículo escolar, por lo cual, en teoría, se lee y se escribe para aprender. Bajo esta premisa en algunos países, entre ellos México, la enseñanza de la lectura y la escritura como objetos de estudio pasan a segundo término, pues se piensa que los textos escritos son sólo un medio para comunicar y adquirir los conocimientos de las distintas asignaturas escolares, y se entiende que la alfabetización inicial prepara a los estudiantes para descifrar cualquier texto escrito en la lengua oficial de instrucción. No obstante, como lo han demostrado numerosos estudios, cada cultura, contexto, o campo disciplinar establece sus propias convenciones lingüísticas y recursos discursivos para pensar, leer, expresar y construir el conocimiento, por lo cual las demandas de lectura se vuelven más complejas al avanzar de un nivel a otro.

Las prácticas de literacidad (lo que hacen las personas cuando leen y escriben) están presentes en muchos ámbitos y cultu-

ras en las que cada comunidad le otorga sentidos diferentes, como ha quedado de manifiesto en estudios que abordan la literacidad desde un enfoque sociocultural, principalmente a partir de los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1996; Barton y Hamilton, 2000, entre otros). La literacidad escolar es sólo una de ellas y es el tipo de literacidad que resulta de los procesos de pedagogización que se instauran a través de la escuela como institución formativa por excelencia. Street y Street (2005) critican estos procesos de alfabetización escolar (pedagogización de la literacidad) por promover una concepción restringida de la lectura y la escritura como una serie de competencias neutrales autónomas del contexto social. Así, sostienen Street y Street, la escuela regula formas de leer y escribir que limitan lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer con los textos, instituyendo relaciones de jerarquía, autoridad y control. En efecto, como afirma Gregory (2005), las prácticas escolares inciden en las relaciones entre todos los participantes y establecen qué es lo que cuenta como lectura y escritura. Cuando los estudiantes aprenden las reglas de lo que pueden hacer con los textos se posicionan frente a ellos como lectores con formas particulares y restringidas de leerlos, según su experiencia y formas de socialización. Ya que se trata de un proceso continuo a lo largo del trayecto formativo, son estas formas de socialización frente al lenguaje escrito las que sitúan a los estudiantes como lectores más o menos competentes, y con accesos más o menos restringidos a los lenguajes especializados de las disciplinas académicas.

Podemos afirmar entonces que la alfabetización alude a un proceso pedagógico de socialización que instaura formas de leer y de escribir, de las cuales la alfabetización escolar es la más visible, pero no la única. Podemos afirmar también que en cada ámbito, contexto social y cultural se establecen formas particulares de leer y de escribir, de ahí que existan múltiples literacidades y formas de ser letrado. Existen a su vez distintos esquemas que han servido para distinguir estas formas de ser alfabetizado. Uno es por niveles de competencia o de dominio, que van desde una alfabetización básica hasta una alfabetización crítica. Otro es por ámbitos o contextos donde las prácticas de literacidad adquieren sentido.

En el contexto de la educación formal el conocimiento de las distintas disciplinas está mediado en gran medida por textos escritos, por lo cual para acceder a ese conocimiento es necesario, como afirma Moje (2007), desarrollar la literacidad disciplinar. Esta última entraña formas de socialización particulares que les confieren a las personas identidades específicas que van más allá del desciframiento del código escrito, pues implican formas de pensar, de hacer, de leer y de escribir. Para lograr esto, es necesario que los estudiantes cuenten con los recursos y conocimientos necesarios para participar en las actividades que cimientan las formas de construir el conocimiento en las distintas disciplinas académicas. Se trata, en última instancia, de un tipo de alfabetización institucional que desarrollan las personas para participar y asumirse como miembros de una comunidad discursiva. Este es, en buena medida, el papel que le toca cumplir a las universidades en cuanto a la alfabetización de los estudiantes, un proceso que, como hemos argumentado hasta aquí, no se detiene una vez que se aprende el desciframiento del código escrito.

Algunos autores distinguen entre alfabetización académica y alfabetización disciplinar. A esta distinción quiero agregar un concepto más, el de alfabetización escolar. Por alfabetización académica se entiende, en algunos contextos, la enculturación que les permite a los estudiantes un manejo adecuado de las convenciones lingüísticas que se utilizan en las instituciones académicas, y que suelen reducirse a aspectos superficiales del manejo de la lengua escrita. Retomando las argumentos de Street y Street (2005) podríamos decir que una noción de alfabetización académica de esta naturaleza es una noción restringida, pues supone que se trata de competencias discursivas más o menos genéricas que pueden ser llevadas de un contexto académico a otro, sin considerar las demandas cognitivas de cada campo disciplinar ni la función que en ellos cumplen los textos.¹ La alfabetización disciplinar, por

1 Aunque algunos autores utilizan el término de alfabetización académica como equivalente de lo que aquí denominamos alfabetización disciplinar (ver Lea, 2008).

otro lado, considera prácticas propias de la disciplina y los recursos necesarios para participar en esas prácticas, que involucran tanto a los textos de las disciplinas académicas como a las actividades que les confieren sentido a esos textos. De igual manera, Street (2009) distingue modelos de alfabetización muy básicos que se enfocan en aspectos superficiales de los textos escritos tales como la estructura de las oraciones y la puntuación, así como otros modelos pedagógicos que involucran la inmersión de los estudiantes en los discursos y géneros de las disciplinas y asignaturas escolares. La alfabetización escolar a la que he aludido arriba es similar al modelo de habilidades de estudio que describe Street, y en muchos casos la institución escolar se encarga de socializar a los estudiantes a leer para repetir lo que se ha leído, ya sea de manera oral o escrita, sin mayor reflexión sobre lo que se lee. Estas prácticas están presentes en muchas escuelas donde la interacción con los textos exige pocas demandas cognitivas y se lleva a cabo con fines de acreditación y cobertura del currículo prescrito. Se trata de una alfabetización escolar básica que produce lectores incapaces de interactuar con textos de mayor complejidad como los de las disciplinas académicas. De ahí que haya una enorme distancia entre las prácticas de literacidad escolares y las prácticas disciplinares.

Para ilustrar la diferencia entre una práctica de literacidad escolar y una de literacidad disciplinar me referiré a dos estudios pioneros en los análisis de la literacidad y alfabetización disciplinar. Los trabajos de Wineburg (1991, 2001) y de Bazerman (1988), muestran los procesos que llevan a miembros de dos disciplinas diferentes a tomar posturas distintivas frente a los textos de su disciplina.

Bazerman (1988) analizó lo que hacen los físicos cuando leen textos de física. Para ello, entrevistó a siete físicos y realizó observaciones mientras hacían búsquedas de textos para sus investigaciones y mientras leían dos textos de su disciplina. En sus resultados Bazerman encontró que todos los participantes establecían un propósito al leer que hacía de su lectura un proceso más selectivo, ya que ponían atención a ciertos elementos y no a otros, según sus

necesidades de investigación. En función de esos intereses la secuencia en la lectura no era necesariamente lineal pues podían saltarse grandes secciones o incluso leer primero el final del artículo para regresar luego a buscar algunos elementos clave. Además, al realizar las búsquedas de los textos estos especialistas centraron su atención en tres aspectos: los nombres de objetos o fenómenos, nombres de técnicas o métodos específicos, y nombres de individuos o de grupos de investigación. Estos elementos, por sí solos o cruzándolos entre sí les permitían anticipar lo que encontrarían en los textos y con ello evaluar la solidez de la investigación y los procedimientos (por ejemplo, las ecuaciones) así como su relevancia y utilidad para sus propias investigaciones. Estas experiencias demostraron que los textos que producen los físicos no son concebidos por sus autores como una mera transcripción de datos, y que leerlos tampoco implica una aprehensión directa de significados descontextualizados. Por el contrario, como afirma Bazerman, aunque cada lectura sea un acto individual, estos actos son consistentes con otros actos de lectura y formas de leer institucionalizadas, por lo cual para los físicos, como para cualquier comunidad disciplinar, toda lectura individual “es parte de la realización histórica de un proyecto comunal” (p. 235).

Los trabajos de Wineburg resultan igualmente significativos porque demuestran las posturas que toman los historiadores frente a los textos de su disciplina. En particular, un estudio publicado en 1991 mostró la enorme distancia que existe entre las prácticas disciplinares y las prácticas escolares. Wineburg llevó a cabo una investigación con ocho historiadores que tenían distintos temas de especialización y ocho estudiantes de tercer año de bachillerato que contaban con un perfil académico alto y con varios años de estudio de la historia. Wineburg utilizó protocolos de pensar en voz alta que le permitieron registrar lo que cada quien hacía mientras leía textos de historia. Cada uno de los participantes leyó el mismo conjunto de textos de historia que incluían tanto fuentes primarias como textos extraídos de libros escolares utilizados en la enseñanza de la historia. De ese modo Wineburg pudo identificar qué hacen los historiadores cuando leen textos de la disciplina y qué hacen los estudiantes

cuando leen los mismos textos. Sus hallazgos mostraron que, mientras los historiadores calificaron el libro de texto escolar como el documento menos confiable, los estudiantes lo evaluaron como el más confiable. Esto en sí es revelador porque, como señala Wineburg, los libros de texto utilizados en las escuelas pasan por un cuidadoso proceso de edición que oculta las marcas discursivas de persuasión y la toma de postura que caracteriza a los textos históricos. En su lugar, los estudiantes encontraron un discurso aparentemente neutral que únicamente describía los acontecimientos históricos como verdades absolutas. Wineburg explica la postura de los estudiantes como el resultado de la simplificación de los textos escolares, cuyo objetivo principal es lograr que los estudiantes retengan (y repitan) mayor información, pero no el cuestionar lo que leen.

Las investigaciones de Wineburg demostraron que los historiadores, en cambio, interpelan a los textos como si deliberaran consigo mismos y fue posible escuchar al menos dos voces mientras leían en voz alta: una voz que monitoreaba los significados que se construyen durante la lectura, y otra de un lector que registraba los recursos retóricos y persuasivos. De esta manera, los historiadores no sólo encontraban los significados literales y realizaban inferencias, sino que buscaban los significados que subyacían en el texto como marcas retóricas que les permitían identificar la intención del autor, su visión del mundo, sus propósitos y sus motivaciones. Otro recurso evidente en las lecturas de los historiadores fue la búsqueda de atribución en los textos (quién escribe), algo que para los estudiantes fue solamente un dato más sin mayor peso.

Ante las enormes diferencias que el autor encontró entre las formas de leer de los estudiantes y las de los historiadores, Wineburg planteó una interrogante cuya respuesta revela la distancia abismal entre las prácticas escolares y las prácticas disciplinares, y que entraña lo que él llamó “una epistemología del texto”. ¿Qué significa *saber* historia? Los estudiantes que participaron en la investigación de Wineburg “sabían” datos sobre los acontecimientos históricos a los que aludían los textos y confiaban ciegamente en su autoridad, sobre todo en el texto escolar, frente al cual lo importante para

ellos era encontrar la respuesta correcta. Sin embargo, sus creencias sobre los textos históricos como portadores de información, producto de sus experiencias de lectura (es decir, de su alfabetización escolar) les impidió involucrarse en un proceso de indagación histórica sobre las intenciones de los autores y analizar el subtexto, lo que caracteriza la postura epistemológica de los historiadores. Wineburg concluye que estas posturas son el resultado del currículo escolar y los textos a los que se enfrentan los estudiantes en este contexto; así, el proceso de simplificación que media entre el texto de la disciplina académica de la historia y el texto escolar de la clase de historia, hace que este último se parezca más a los textos escolares de las otras asignaturas que a los de la propia disciplina, textos en los cuales “el conocimiento aparece separado de la experiencia, [...como] algo acabado, cerrado, [que] se encuentra en los libros y en los maestros, y [que] puede ser medido con pruebas en donde las preguntas tienen una sola respuesta correcta” (p. 514).

Una pregunta que surge del panorama anterior es ¿en qué momento del trayecto formativo deben los estudiantes acceder a los discursos de las disciplinas académicas? Mientras que algunos investigadores han centrado sus estudios en la alfabetización disciplinar durante la educación superior (Carlino, 2005), otros promueven la alfabetización disciplinar desde los estudios de secundaria, y principalmente de bachillerato (Moje, 2008; Shanahan y Shanahan, 2011), ya que permiten el desarrollo de una literacidad crítica mediante la cual los estudiantes entienden cómo se produce el conocimiento en las disciplinas (Moje, 2008). Introducir a los estudiantes de bachillerato a las prácticas académicas de las disciplinas tiene sentido si pensamos que el currículo en esta etapa se organiza siguiendo esquemas de división curricular según las facultades o departamentos de la educación superior (Bazerman, 2005), que este ciclo escolar es el vínculo formativo entre la educación básica y la educación superior, y que, al menos en México, los estudiantes deben decidir durante esta etapa qué carrera cursar si transitan a la educación superior. No obstante, como han demostrado los estudios de Wineburg y de otros especialistas en lenguaje y educación media superior, en este ciclo sigue

imperando una alfabetización escolar que busca fines de acreditación y no de aprendizaje sobre los conocimientos de las disciplinas académicas que deberían de darle sustento a la división curricular del bachillerato.

Por otro lado, si bien estos autores coinciden en la importancia de que los estudiantes de los ciclos preuniversitarios accedan a los discursos de las disciplinas académicas, los enfoques para el desarrollo de la literacidad disciplinar han sido diversos, y podemos distinguir al menos dos: los que se centran en el aprendizaje de los géneros textuales de las disciplinas y los que se orientan hacia la participación en prácticas disciplinares. El primer enfoque se ha promovido principalmente en Australia, donde se han utilizado los principios de la Lingüística Sistémica Funcional para enseñar a los estudiantes los géneros académicos (Rose y Martin, 2012). Autores de esta corriente han documentado cómo en algunos casos, lo que impera en el aula es el manejo de “géneros curriculares” (la recitación, la anécdota) y no de géneros textuales académicos (Christie, 2005).

En Estados Unidos, las propuestas de alfabetización disciplinar promueven la participación de los estudiantes en actividades similares a las que realizan los miembros de las comunidades disciplinares para lograr, idealmente, un aprendizaje profundo de los conocimientos disciplinares y sus epistemologías (Moje, 2007, 2008). Estas propuestas forman parte de lo que Ford y Forman (2006) llaman un “giro hacia la práctica”, que van de la mano de las teorías socioculturales sobre el aprendizaje, y se centran en las actividades que las personas llevan a cabo en sus contextos sociales (Packer y Sfard, en Ford y Forman, 2006). Para que los estudiantes tengan acceso a estas formas discursivas de conocimiento es importante que participen en actividades donde los textos cobren sentido. Por ejemplo, el reporte de laboratorio en la clase de química después de un experimento tiene sentido al interior de ese contexto y de esa actividad. Por ello, es muy importante diseñar actividades en donde el manejo de textos sea relevante en función de las actividades que están planeadas y buscan propósitos específicos para producir y para tener acceso a cierto tipo de conoci-

miento. Esto implica, además, empezar a contar con herramientas y recursos que les permitan a los estudiantes cuestionar ese conocimiento porque éste ya no se presenta como algo acabado y cerrado, sino como algo cuestionable, en continuo proceso de construcción (Moje, 2007).

Así, la “adquisición de habilidades” se ha visto superada por la noción de “participación en la práctica” que los estudios de Lave y Wenger abordaron para entender los procesos de aprendizaje (Ford y Forman, 2006). Ford y Forman argumentan que en todas las disciplinas académicas, las prácticas se llevan a cabo para construir conocimiento y distinguir aquellas afirmaciones o declaraciones que son aceptadas por la comunidad disciplinar como conocimiento de las que no son aceptadas como tales. Estas prácticas son importantes porque cimientan la autoridad disciplinar, y son precisamente este tipo de prácticas en las que deben participar los estudiantes para tener un conocimiento auténtico de la epistemología disciplinar. Desde la perspectiva de la alfabetización disciplinar, el reto consiste en identificar las prácticas de la disciplina que deben estar presentes en el salón de clase, así como saber cómo instrumentar estas prácticas como objetivos de aprendizaje en el currículo y como actividades en el aula (Ford y Forman, 2006).

¿Qué sucede en la educación superior? Si las universidades ahora están preocupadas por la lectura y la escritura es justamente porque sabemos que los estudiantes que egresan del nivel medio superior, al menos en el caso de México, no están capacitados para enfrentarse a la complejidad de los textos académicos y disciplinares a los que se encaran en el nivel superior. Además, las trayectorias de los estudiantes durante esta etapa y su desenvolvimiento posterior son consecuencia también de sus propias historias escolares y formas de socialización lingüística, así como de las actividades y el capital social y lingüístico que poseen (Duff, 2008).

La socialización que tiene lugar desde el inicio de la educación superior puede proveer a los estudiantes de ciertos recursos que les permitan ingresar a una comunidad disciplinar o profesional e identificarse paulatinamente como miembros de esa comunidad, pero

esta formación varía y es más o menos explícita según el campo disciplinar del que se trate. Estos recursos van desde objetos que les ayudan a distinguirse de otras comunidades (la ropa blanca, la bata y el estetoscopio que portan los estudiantes de medicina desde el primer semestre), hasta los lenguajes especializados que necesitan aprender para nombrar procesos, fenómenos, y conceptos propios de cada disciplina. La socialización discursiva en la educación superior implica también formas de conocer y de hablar, como el caso de los historiadores documentado por Wineburg (1991, 2001), así como de leer y escribir. En algunas carreras la naturaleza misma de la disciplina exige que estas experiencias constituyan una parte sustancial de su formación. Por ejemplo, en Estados Unidos los estudiantes de Leyes aprenden a leer de manera estratégica y crítica para poder crear argumentos; no obstante, aún carecemos de estudios que documenten las experiencias de socialización discursiva que afectan el desempeño posterior de los estudiantes en sus campos profesionales y académicos, así como el impacto de la formación discursiva previa de los novatos y su habilidad para negociar los retos que enfrentan al intentar ingresar como miembros de una comunidad (Duff, 2008).

A pesar del papel primordial que tienen los textos escritos para acceder al conocimiento de los campos disciplinares, las universidades han hecho poco para promover la alfabetización disciplinar y lo que Wineburg (1991) denominó la epistemología del texto. Cuando los ha habido, estos esfuerzos se han orientado al desarrollo de la escritura académica, aunque sabemos que la escritura y la lectura son las dos caras de la intertextualidad que está presente en toda formación letrada. Por ejemplo, en Estados Unidos cobró auge el movimiento de “Escritura en las disciplinas” (Bazerman, 2005), que investiga tanto las prácticas de escritura que se llevan a cabo en disciplinas específicas (literacidad disciplinar) así como los recursos que necesitan los estudiantes para participar en ellas (alfabetización disciplinar). Un movimiento similar es el de “Escritura a través del currículo” (*Writing Across the Curriculum* o WAC, por sus siglas en inglés), que surgió como alternativa a los cursos remediales de redacción para estudiantes universitarios y que se centró en

la escritura de géneros textuales de las ciencias sociales y naturales como “indicadores de las formas de conocer, la epistemología de las acciones sociales, de dominios de conocimiento o disciplinas” (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009, p. 402). Otros enfoques, principalmente en el Reino Unido, han abordado la escritura en la universidad como una práctica social inserta en contextos institucionales y disciplinares en donde importan las cuestiones de identidad, autoridad y poder en la construcción del conocimiento (Lea y Street, 2006). Paradójicamente, a pesar de estos esfuerzos no ha habido en las universidades un movimiento fuerte que involucre una alfabetización disciplinar enfocada en la lectura, aunque se sabe que la escritura disciplinar empieza por la lectura disciplinar (Bazerman, 2005).

En México los retos para promover la alfabetización disciplinar en las universidades no son menores, ya que la lectura y la escritura como objetivos pedagógicos son inconsistentes y están presentes principalmente en cursos remediales que se ofrecen como materias optativas en los primeros semestres de las carreras. En estos cursos, impartidos muchas veces por personas ajenas al campo disciplinar, se contemplan algunas convenciones lingüísticas del tipo de alfabetización académica restringida al que aludí arriba, pero que no corresponden con las miradas disciplinares necesarias para alcanzar el éxito académico. Por otro lado, quienes enseñan las materias disciplinares pueden ser miembros de la comunidad disciplinar pero no necesariamente cuentan con los recursos pedagógicos para el desarrollo de la alfabetización en la disciplina. Por ello, es necesario reconocer que existen distintas formas de alfabetizar y por lo tanto distintas identidades entre las personas alfabetizadas. Cabe subrayar que la alfabetización inicial es una etapa necesaria en la educación formal de los estudiantes pero que es necesario pasar a otras etapas que permitan superar una alfabetización escolar que a veces restringe las formas de interactuar con la cultura escrita y que consolidan primordialmente la autoridad del texto. En este contexto, le toca a cada disciplina académica y a los miembros que conforman esas comunidades pensar en las prácticas, los recursos, las actividades y los conocimientos neces-

rios para que los estudiantes pasen de una alfabetización restringida a una alfabetización especializada.

REFERENCIAS

- Barton, D. and Hamilton, M. (2000), "Literacy practices", en D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Estados Unidos: Routledge.
- Bazerman, C. (1988), *Shaping written knowledge. The genre activity of the experimental article in science*, Madison, WI, US: The University of Wisconsin Press.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Christie, F. (2005), "Young children's writing: from spoken to written genre", en P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs (Eds.), *Subject learning in the primary curriculum. Issues in English, science and mathematics* (pp. 110-118), New York: Taylor & Francis.
- Duff, P. (2008), "Language socialization, higher education and work", en B. V. Street y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 257-270), Londres: Springer.
- Ford, M. J. y Forman, E. A. (2006), "Redefining disciplinary learning in classroom contexts", en *Review of Research in Education*, 30, 1-31.
- Gregory, E. (2005), "What counts as reading in this class? Children's views", en P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs, (Eds.), *Subject learning in the primary curriculum. Issues in English, science and mathematics* (pp. 86-97), New York: Taylor & Francis.

- Lea, M. R. (2008), "Academic literacies in theory and practice", en B. V. Street y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy* (pp. 227-238), Londres: Springer.
- y Street, B. (2006), "The 'Academic Literacies' model: Theory and applications", en *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Moje, Elizabeth (2007), "Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching", en *Review of Research in Education*, 31, 1-44.
- (2008), "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change", en *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(2), 96-106.
- Rose, D. y Martin, J. (2012), *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, Sheffield, United Kingdom: Equinox Publishing.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009), "Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': Approaches Across Countries and Contexts", en C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395-423), Estados Unidos: Parlor Press.
- Shanahan, Timothy y Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy", en *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59).
- Street, J. C. y Street, B. V. (2005), "The schooling of literacy", en P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs (Eds.), *Subject learning in the primary curriculum. Issues in English, science and mathematics* (pp. 72-85), New York: Taylor & Francis.

La enseñanza de la lectura...

Wineburg, S. (1991), "On the Reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy", en *American Educational Research Journal* 28(3), 495-519.

——— (2001), *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Estados Unidos: Temple University Press.

Enseñar a leer es enseñar a comprender
¿Se puede enseñar la comprensión lectora cuando
se tienen déficits en esta competencia lingüística?

ÁNGEL SUÁREZ MUÑOZ
SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ
Grupo de Investigación GIAL
Universidad de Extremadura, Badajoz, España

INTRODUCCIÓN

Quienes desde hace años nos dedicamos a la formación de los estudiantes universitarios que desean encauzar su futuro profesional hacia la educación y la formación de niños y jóvenes, venimos insistiendo en el ya conocido dicho de `no basta con ser bueno, sino parecerlo´. Esto es, no es suficiente con haber adquirido una formación universitaria adecuada, contrastada y de calidad, sino que el futuro enseñante debe ser ejemplo frente a su alumnado de todo aquello que `predica´.

Esto se hace más evidente y necesario cuando se aborda una competencia tan fundamental como la lingüística a través de sus diversas habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar.

De entre ellas, la lectura se ha convertido en pleno siglo XXI en una herramienta, además de una habilidad más. Mediante la lectura podemos acceder al resto de conocimientos; por ello, no es un saber en sí mismo, sino un vehículo a través del cual nos conducimos en el mundo de la cultura.

En la actualidad la lectura y la escritura invaden todo el ámbito de la vida en sociedad. Las nuevas tecnologías, cada vez más influ-

yentes y condicionantes para la ciudadanía, están contribuyendo poderosamente a que estas habilidades lingüísticas se hayan impuesto a las orales (hablar y escuchar). Los dispositivos móviles, las redes sociales, la omnipresente Internet, están poniendo en valor las habilidades escritas que hace apenas veinte o treinta años eran un valor añadido a la hora de calibrar el nivel cultural o formativo de las personas.

Antes, leer y escribir determinaban la alfabetización de un individuo. Hoy, leer y escribir lo condicionan todo: vivir en sociedad, acceder a los conocimientos, establecer relaciones sociales, estar informados, existir; en suma, ser alguien.

El reto y el compromiso que adquieren los maestros y enseñantes ante este papel privilegiado que le está otorgando la sociedad actual a leer y escribir, obliga a desarrollar niveles de competencia suficientes como para `dar ejemplo`, cuando menos, aparte de garantizar una actividad docente profesional rigurosa y de calidad.

Pero la realidad no es así. Quienes nos dedicamos a impartir docencia en el ámbito universitario, no sólo en las titulaciones de los Grados de Magisterio cuya finalidad es la formación de futuros maestros y enseñantes, sino en cualquier otra carrera universitaria, constatamos las limitaciones del alumnado a la hora de leer con fluidez y comprender textos escritos, así como a la hora de exponer trabajos de investigación y contenidos académicos, o al momento de hacer resúmenes, elaborar esquemas o retener el contenido fundamental de las materias y asignaturas de cada curso académico.

Conseguir que el alumnado universitario –especialmente el que se va a dedicar a la enseñanza–, lea en voz alta un texto periodístico o científico, por un lado, o que extraiga lo más relevante de lo leído, se convierte en demasiadas ocasiones en un ejercicio que provoca, cuando menos, tensiones, estrés, bloqueos y miedos que, en muchos casos son difíciles de superar.

Cada vez es más evidente que un porcentaje muy alto de los malos resultados que obtiene el alumnado, tras realizar los exámenes de las diferentes materias que constituyen los planes de estudios de las carreras elegidas, se deben a las dificultades y limi-

taciones que enfrentan cuando intentan comprender los textos y extraer de ellos las ideas principales, como consecuencia de no poder aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura.

Uno de los puntos débiles, desde nuestro punto de vista, de las enseñanzas universitarias, es que se da por sentado que el alumnado ya ha desarrollado y adquirido plenamente una comprensión lectora, y esto es un hecho que no se ajusta a la realidad, porque, como ya hemos comentado, se dan innumerables casos de estudiantes que no saben lo que están leyendo, ni lo que han leído, a pesar de tener un largo recorrido como lectores y escritores a lo largo de su vida.

En nuestro afán por propiciar la actualización científica en nuestro quehacer profesional y, por extensión, una mejor formación universitaria del alumnado que después desarrollará su actividad laboral con niños y jóvenes en escuelas e instituciones de enseñanza básica y media, llevamos a cabo, con cierta frecuencia en los últimos años, proyectos de innovación que nos aportan orientaciones e indicadores para renovar los planes de estudio y las propias metodologías docentes.

LA LECTURA COMPENSIVA EN EL ÁMBITO DE LA UNIVERSIDAD

Una de esas investigaciones llevadas a cabo se ha centrado en el análisis de los niveles de comprensión lectora del alumnado universitario que se prepara para ejercer profesionalmente como maestro de educación infantil y primaria.

Hemos partido de unas hipótesis que, de alguna manera, se derivan de las reflexiones que venimos haciendo:

1. Los índices de comprensión lectora entre el alumnado universitario de los títulos de Graduado/a en Maestro de Educación Infantil y de Graduado/a en Maestro de Educación Primaria, son muy bajos.

La enseñanza de la lectura...

2. Creemos que existen diferencias en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de magisterio según el sexo y la edad del alumnado.
3. Igualmente, dependiendo de la especialidad cursada, pensamos que existen diferencias importantes en los niveles de comprensión.

Tras plantearnos estas hipótesis de inicio en nuestra investigación, propusimos y concretamos los objetivos que pretendíamos alcanzar con ella. Centramos nuestra tarea investigadora en analizar y evaluar las habilidades de comprensión lectora en los Títulos de Graduado/a como Maestro, que nos permitieran proponer estrategias metodológicas capaces de estimular los niveles adecuados de comprensión lectora; de esa manera contribuiríamos a mejorar la calidad de los títulos, al orientar la intervención individualizada del alumno en los casos de que fuera necesario, así como intervenir como docentes para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Eso nos permitiría poner a disposición de la Administración Educativa Regional y Nacional los resultados obtenidos, y facilitaría el diseño de políticas educativas dirigidas a potenciar los índices adecuados de comprensión lectora. También, al propio grupo investigador, este análisis le facilitaría la tarea de diseñar y orientar futuras investigaciones en el ámbito educativo y social.

Para llevar a cabo nuestro estudio contamos con la participación de 264 estudiantes, varones y mujeres, estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura (Badajoz, España), que estaban realizando los cursos 2º y 3º sobre Educación Primaria y Educación Infantil.

La investigación consistió en la realización de pruebas que los estudiantes hicieron de manera totalmente voluntaria. No obstante, al inicio de la investigación nos hicimos conscientes de una limitación importante: la inexistencia de instrumentos científicamente validados, o adaptados a la población universitaria sobre la que nos disponíamos a aplicar esta investigación. Lo poco que existía abarcaba los niveles de primaria y secundaria, pero no in-

cluía la educación universitaria. Por eso la valoración de los resultados obtenidos se basó en la comparación con el nivel alcanzado por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, tomando en consideración el nivel del 4º curso. Las pruebas que hemos empleado han sido:

- a) La batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, elaborada por José Luis Ramos Sánchez y Fernando Cuetos Vega (PROLEC-SE). Con esta prueba se podían evaluar los principales procesos implicados en la lectura: léxicos, sintácticos y semánticos, y estaba constituida por sub-pruebas que incluían la de lectura de palabras y de pseudopalabras para evaluar los procesos léxicos; el emparejamiento dibujo-oración, y signos de puntuación para analizar los procesos sintácticos; y, finalmente, la comprensión de textos y la estructura de éstos para analizar los procesos semánticos.
- b) El Test Colectivo de Eficacia Lectora, elaborado por Javier Marín Serrano y Marisol Carrillo Gallego, de la Universidad de Murcia (TECLE), que consiste en completar frases a las que les falta una palabra. (Ver ejemplos en nexos).

Comenzamos nuestra investigación con la cuantificación del alumnado susceptible de ser evaluado, seleccionando la muestra de manera aleatoria, procurando que fuera representativa. Después escogimos los instrumentos de estudio, con el objetivo de compararlos con los resultados obtenidos en otros ámbitos académicos, que como hemos comentado son los de Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y concluimos así la realización de las pruebas por parte del alumnado.

En esta última fase, la de la realización de las pruebas, diferenciamos dos tipos de aplicación: la colectiva y la individual.

En la fase colectiva trabajamos con todo el grupo. Le explicamos la dinámica de las pruebas que deberían realizar durante toda la sesión. En esta fase se aplicaron el TECLE, el emparejamiento

La enseñanza de la lectura...

to dibujo-oración, la comprensión de textos y la estructura de un texto.

En la fase individual se trabajó con cada uno de los sujetos evaluados por separado con la única presencia del evaluador y el sujeto evaluado. Las pruebas aplicadas en ese momento fueron la lectura de palabras, la lectura de pseudopalabras y los signos de puntuación.

Con las pruebas realizadas llegamos a la fase de la investigación en la que fue preciso acometer la corrección de los cuestionarios y la tabulación de las respuestas mediante un paquete estadístico (hemos utilizado el SPSS). De esta manera, estuvimos en condiciones de realizar el análisis de los resultados, la elaboración de las conclusiones y las propuestas de mejoras obtenidas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Gráfico 1: Distribución de la muestra por edad. Primaria

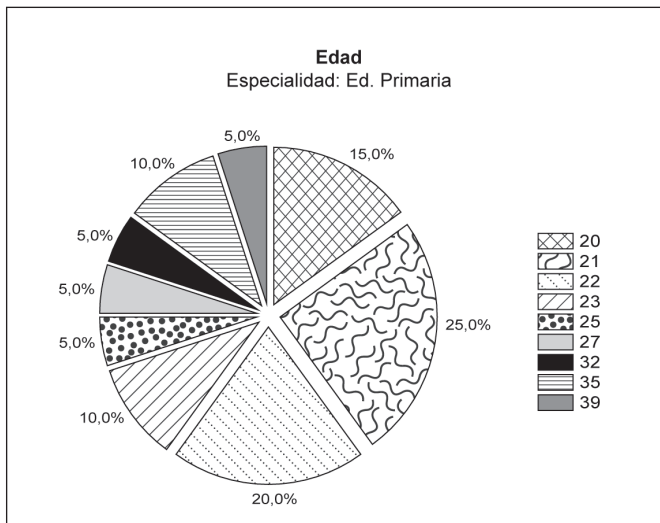


Gráfico 2: Distribución de la muestra por edad. Infantil

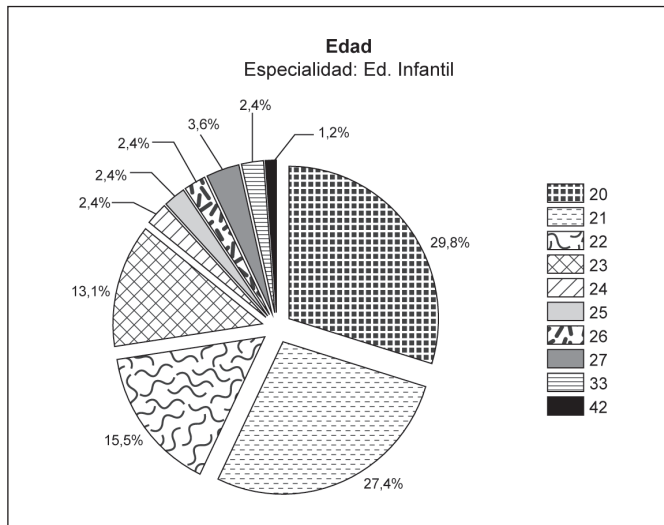


Gráfico 3: Distribución de la muestra por sexo. Primaria

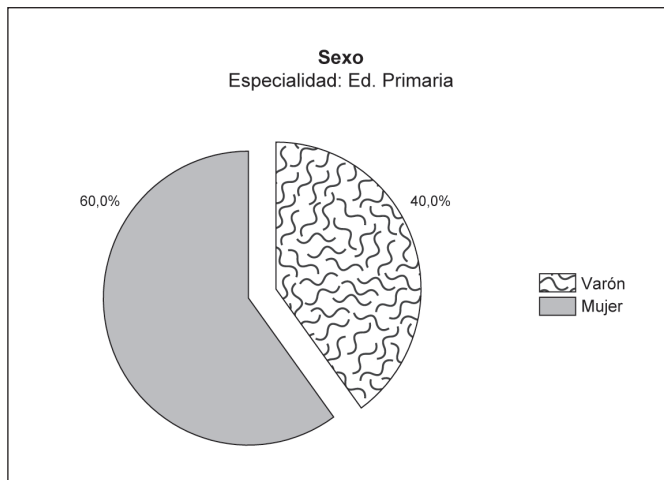
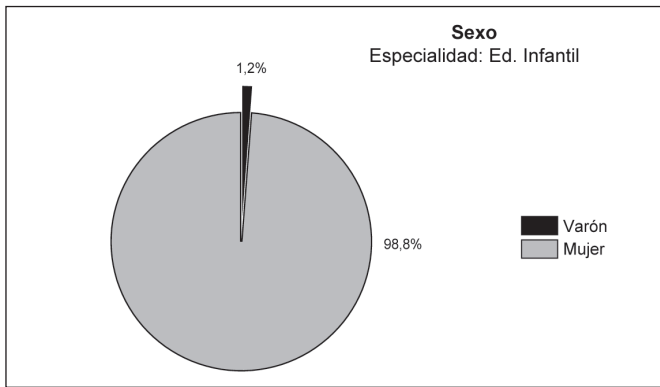


Gráfico 4: Distribución de la muestra por sexo. Infantil



Es necesario aclarar, a la vista de estos gráficos, que los resultados del estudio están condicionados por una muestra poblacional claramente decantada hacia el sexo femenino, característica de las titulaciones de Maestro en las que el alumnado femenino es notablemente mayor que el masculino. En cambio, con relación a la edad, la muestra está mucho más diversificada y equilibrada, como puede comprobarse en los *Gráficos 5 y 6*.

Gráfico 5: Intervalo de edad. Primaria

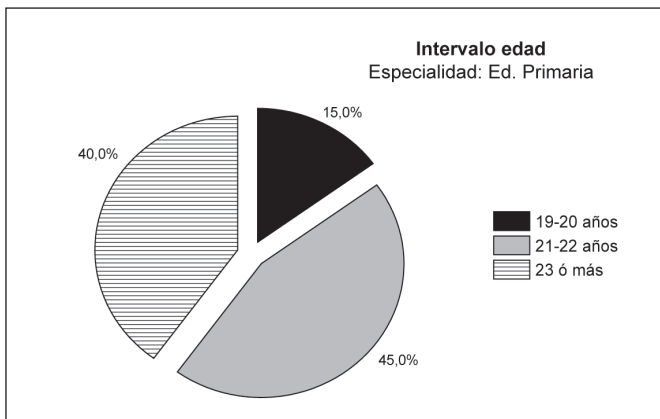
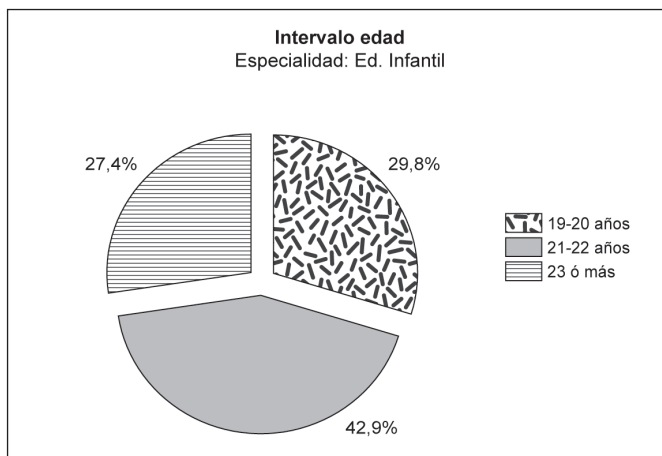


Gráfico 6: Intervalo de edad. Infantil



En los resultados obtenidos en la prueba que ha explorado la ruta léxica, que le permiten al sujeto leer con mayor rapidez las palabras que le pueden resultar más familiares, el alumnado universitario de los dos Grados obtuvo resultados situados dentro de la media: 90% en Primaria, 72,6% en Infantil.

Observamos también que la mayoría de nuestro alumnado obtuvo resultados iguales o superiores a la media en la prueba que indagó la ruta fonológica, que es la que le permite al sujeto poder leer palabras desconocidas o poco familiares que suelen denominarse como pseudopalabras

Estas dos pruebas han ido acompañadas por la correspondiente prueba de velocidad lectora. Los resultados obtenidos indican que sólo el 35% del alumnado de Primaria obtiene una puntuación que lo sitúa en la media o por encima de ella. En Infantil los datos son ligeramente mejores, pero no alcanzan la mitad de la muestra; exactamente, sólo el 41% se sitúa en la media o por encima de ella. También resulta curioso comprobar que en la velocidad de lectura de pseudopalabras, encontramos que mientras el alumnado de Primaria se sitúa en la media o por encima de ella, alcanza el 75%; en el Infantil apenas supone algo más del 54%.

La enseñanza de la lectura...

La prueba denominada Emparejamiento dibujo-oración utilizó una mecánica muy empleada para trabajar con los lectores las estructuras gramaticales. Consiste ésta en emparejar dibujos con oraciones que tengan distintas estructuras sintácticas. Cuando analizamos los datos obtenidos observamos que, mientras el alumnado de Primaria se sitúa en su mayoría (65%) en la media y por encima de ella; en el de Infantil apenas consigue esto un 31%; o lo que es peor, el 69% del alumnado de Infantil está por debajo de la media en esta prueba que evalúa la identificación de estructuras gramaticales que, en definitiva, llevan a la comprensión de los textos.

En el lenguaje escrito son los signos de puntuación los que establecen los límites de las frases y oraciones, lo que en el lenguaje hablado es misión de las pausas y de la entonación que se le dé al texto. Esto explica que cuando un texto no está puntuado o el lector no hace las pausas necesarias, señaladas en el texto, la comprensión resultará más difícil o, podrá estar alterada. Por los datos obtenidos, podemos afirmar que el alumnado de los dos Grados de Magisterio se sitúa, en un porcentaje muy alto, en la media o por encima de ella: 100% en Primaria, 97% en Infantil.

Como hicimos con las pruebas anteriores, también las que analizaron los procesos sintácticos fueron acompañadas por una prueba que medía la velocidad de lectura. Por los resultados obtenidos podemos afirmar que el 70% del alumnado, tanto de Primaria como de Infantil, alcanza puntuaciones que lo sitúan en la media o por encima de ella.

La prueba relativa a la comprensión de textos que, como sabemos, constituye una de las tareas más difíciles a las que se enfrentan los alumnos en un sistema educativo en el que se prioriza la transmisión de conocimientos organizados a través del medio escrito, nos conduce a constatar diferencias entre el alumnado de los dos Grados. Mientras que el 60% del alumnado de Primaria se sitúa en la media o por encima de ella, el de Infantil representa un poco más del 40%.

Es de sobra conocido que nos interesamos por el tema de la lectura y la escritura, y que la comprensión de textos es un pro-

ceso complejo que le exige al lector al menos tres importantes tareas: la extracción del significado, la integración de ese significado en la memoria, y la elaboración de las inferencias necesarias para tener una comprensión plena. Muchos estudios insisten en que la comprensión de un texto es el resultado de los conocimientos y habilidades que aporta el sujeto y las características del propio texto. La intervención del profesor, por tanto, debe orientarse tanto a favorecer las propias estrategias del lector como a insistir en la importancia de la estructura del texto. En nuestra investigación más de la mitad del alumnado se sitúa en la media o por encima de ella.

Para finalizar este apartado en el que hemos resumido los resultados obtenidos en la investigación, es necesario referirse a los resultados globales totales en los que se integran los obtenidos en las diferentes pruebas aplicadas. El alumnado del Grado de Primaria que se sitúa en la media o por encima de ella alcanza a representar el 95%, mientras que el alumnado del Grado de Infantil representa apenas el 60%. Esta menor puntuación obtenida en el global de las pruebas por el alumnado del Grado de Infantil se confirma en la prueba TE-CLE: mientras la mitad del alumnado de Primaria se encuadra en el nivel superior, el de Infantil sólo incluye al 45%. También es verdad que mientras que un 10% del alumnado de Primaria está incluido en el nivel de emergencia, apenas el 1% lo está en el Infantil.

Para relacionar los resultados obtenidos con las hipótesis y variables de nuestro estudio, podemos resumir las siguientes conclusiones:

- a) Obtenemos resultados significativos al relacionar la competencia lectora con el sexo en los apartados Puntuación directa Tecle, lectura de pseudopalabras y Emparejamientos dibujo-oración, siempre a favor del alumnado varón.
- b) Por lo que respecta a la edad y su relación con la competencia en lectura, sólo registramos diferencias significativas en los apartados Estructura del texto y Puntuación transformada del Tecle, siempre a favor del alumnado más joven, agrupado en el intervalo de 19-20 años.

La enseñanza de la lectura...

- c) Los resultados obtenidos demuestran que existen diferencias significativas al relacionar competencia lectora y especialidad a la que pertenece el alumnado estudiado, en los apartados Lectura de pseudopalabras, Emparejamientos dibujo-oración y Comprensión de texto, a favor del alumnado del Grado de Primaria, lo que, obviamente, provoca resultados significativos en la puntuación total con relación al alumnado del Grado de Infantil.
- d) Aunque para nosotros se trata de un dato más anecdótico que de otro tipo, nos ha llamado la atención que los resultados obtenidos indiquen que existen diferencias significativas cuando se relacionan la competencia lectora y la localidad de origen del alumnado de los Grados de Primaria e Infantil en perjuicio del alumnado de Badajoz, en el apartado referido al Emparejamiento dibujo-oración, que nos resulta complejo justificar
- e) No hay diferencias significativas al relacionar competencia lectora y procedencia del alumnado en cuanto a zona urbana o rural.

A modo de síntesis, podemos realizar este otro balance:

1. El alumnado del Grado de Primaria obtiene porcentajes significativamente superiores al alumnado del Grado de Infantil en la mayoría de las pruebas aplicadas y que se pueden concretar en las siguientes: Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Velocidad al leer pseudopalabras, Emparejamientos dibujo-oración, Comprensión de textos, Puntuación global total.
2. El alumnado de los Grados de Primaria e Infantil presentan resultados muy similares en las pruebas de: Signos de puntuación, Estructura del texto y Velocidad al leer un texto.
3. El alumnado del Grado de Infantil obtiene mejores puntuaciones, aun estando por debajo de la media, que el del Grado de Primaria en la prueba de Velocidad de lectura de palabras.

4. En la prueba Tecele, mientras el alumnado del Grado de Primaria situado en el nivel superior es ligeramente mayor que el de Infantil (50% frente a 45%), el situado en el nivel de emergencia es notoriamente mayor que el de Infantil (10% frente a 1%).
5. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el alumnado varón muestra mejor competencia lectora, sobre todo en las pruebas Tecele, Lectura de Pseudopalabras y Emparejamientos dibujo-oración.
6. El alumnado agrupado en el intervalo de edad 19-20 obtiene resultados significativamente mejores en las pruebas Tecele y Estructura de texto, en comparación con los restantes grupos de edad.
7. Hay diferencias significativas en competencia lectora a favor del alumnado del Grado de Primaria, sobre todo en las pruebas de Lectura de Pseudopalabras, Emparejamiento dibujo-oración y Comprensión de texto.
8. Consideramos únicamente anecdótica la diferencia significativa obtenida por el alumnado de localidades diferentes a Badajoz en la prueba de Emparejamiento dibujo-oración.
9. No existen diferencias significativas al relacionar la competencia lectora y la procedencia rural o urbana del alumnado

La enseñanza de la lectura...

Anexo 1. Lectura de palabras

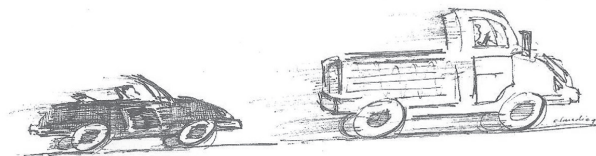
fuente	revolución	cuervo	calavera
libre	primavera	embarcadero	vena
cabalgata	junco	doble	aterrizaje
molde	orificio	vientre	humanidad
suave	perspectiva	leño	latifundio
arbitrario	miga	conversación	acto
evolución	imaginación	triste	siervo
grava	manzanilla	actor	experiencia
universidad	pegajoso	crisis	azabache
juicio	individuo	cofre	rosal

Anexo 2. Lectura de pseudopalabras

tugo	caropeto	clasichofa	criscol
flapa	roferola	grafelina	tronfa
plascasida	claso	sipa	grisdalejo
prino	peta	nujarelo	pritosado
trondosica	llarenaje	lane	grafel
fuercho	puendorelo	flaperodo	nuja
llaje	sijapeca	ladesafo	cado
racosijo	tusomigo	barename	rofo
fuercarelo	puense	grisque	raco
bane	petesaran	criscolama	plasco

Anexo 3. Emparejamiento dibujo oración (lámina aleatoria)

- A. El camión que persigue al coche es deportivo.
B. El coche que persigue al camión es deportivo.
C. El coche deportivo lo persigue el camión.



Anexo 4. Comprensión de texto (muestra de uno de los textos)

El planeta Áurea

Después de varios meses navegando por el espacio, los astronautas llegaron al planeta Áurea. Aterrizaron por la zona sur y se encontraron con unos extraños habitantes que tenían un solo brazo y tres piernas. Eran bajos y fuertes, y vestían una especie de armadura metálica. Después de varios días observándolos, comprobaron que había tres grupos sociales claramente diferenciados: los jefes, encargados de organizar y dar las órdenes, los cazadores encargados de buscar la comida y los artesanos destinados a la construcción de las viviendas y de los vestidos.

Su alimento principal lo constituía una especie de ratas gigantes de las que existían varios tipos: las ratas blancas, a las que capturaban por la noches; las negras, a las que cazaban por el día y las marrones, a las que sólo cazaban en determinadas fechas. Su forma de desplazarse dependía de la prisa que tuviesen. Cuando iban paseando utilizaban sólo dos piernas, dejando la tercera ligeramente en el aire a escasos centímetros del suelo. Si querían correr, apoyaban las tres piernas y con la del medio se impulsaban, dando grandes saltos.

Una vez concluida la observación, los astronautas se fueron a la zona norte del planeta y allí se encontraron con otros habitantes muy diferentes a los anteriores. Estos eran altos y delgados y tenían sólo una pierna, aunque cuatro brazos. Eran muy pacíficos y vegetarianos. Se dedicaban a disfrutar del sol y del aire libre. Socialmente se dividían en dos grupos: los cultivadores de flores y los carpinteros encargados de hacer las viviendas y muebles.

Su comida preferida eran las flores que diferenciaban por su forma. Por la mañana comían las de grandes pétalos y por la tarde las de formas redondas.

Eran gente muy tranquila que no solían tener nunca prisa y que se pasaban mucho tiempo conversando. Su principal entretenimiento era hacer bonitas figuras con barro y flores. Con dos de sus brazos amasaban el barro, con otro brazo colocaban las flores y el cuarto brazo lo dedicaban a espantar los insectos que no paraban de acercarse a las flores.

Leer, escribir e informarse en la UNAM: una visión cartográfica

ELSA M. RAMÍREZ LEYVA
MARTHA IBÁÑEZ MARMOLEJO
Universidad Nacional Autónoma de México

Apártate de los caminos frecuentados y camina por los senderos.

PITÁGORAS

Los adultos siguen caminos. Los niños exploran. A los adultos les gusta recorrer siempre el mismo camino, cientos de veces, o miles; puede que nunca se les ocurra salirse de su ruta, arrastrarse bajo los rododendros, encontrar huecos en las vallas. Yo era un niño, lo que significaba que conocía mil y una maneras de salir a la carretera sin pisar siquiera el sendero que llevaba hasta la puerta.

NEIL GAIMAN

INTRODUCCIÓN

Hasta hace pocos años se tenía la certeza de que los estudiantes que ingresaban al nivel de educación superior ya habían desarrollado las habilidades para emprender lecturas de contenidos especializados y aún más complejos, como son los géneros académicos y científicos —por lo general los destina-

tarios son los pares—, los cuales exigen niveles profundos de comprensión, análisis críticos y, por supuesto, reflexión, a fin de generar saberes y producir textos acordes a los géneros discursivos de cada disciplina. Sin embargo, en la actualidad cada vez se reconocen más los problemas respecto a las capacidades de la lectura y la escritura en una proporción elevada de estudiantes universitarios, incluso en países desarrollados como Reino Unido y los Estados Unidos de Norteamérica. Precisamente fue en sus universidades en donde primero comenzaron a develarse, durante la década de los años setenta, algunas dificultades en la redacción de trabajos, y posteriormente también en la lectura, por lo que se emprendieron acciones orientadas a remediar la gramática. Sin embargo no lograron revertir el problema, sino que incluso advirtieron la necesidad de integrar la enseñanza de la lectura y la escritura de acuerdo con los requerimientos de los géneros discursivos de los campos de conocimiento en las distintas comunidades académicas. Así, surgió la denominada *academic literacy*; es decir, la alfabetización académica o “literacidad”¹ académica, que se refiere al aprendizaje de la lectura y la escritura de acuerdo con una determinada área de conocimientos relacionada con los lenguajes, la terminología, los conceptos, la estructura del discurso, los propósitos del mismo, las características de los géneros, los objetivos, las actividades y la producción de conocimientos solicitados en cada asignatura. Ahora, a todo lo anterior, se suman la hipertextualidad, los géneros discursivos electrónicos y una diversidad de oferta de contenidos, muchos de los cuales utilizan elementos icónicos y/o sonoros, además de modalidades de interactividad que permiten activar los elementos y abrir vínculos para enlazar otros contenidos. Todo ello exige maneras de leer y escribir específicas para interactuar con diferentes modalidades de representar la información.

Otro aspecto que exige niveles eficientes de lectura son las habilidades informativas, toda vez que la capacidad de comprensión es determinante en la selección y el discernimiento sobre la cali-

1 Este término no existe en español, pero algunos autores la han castellanizado de *literacy*

dad y la veracidad de los contenidos, en los cuales el alumno efectúa procesos de interacción para extraer de ellos los elementos con los cuales deberá generar conocimientos y elaborar los productos solicitados en sus asignaturas. Por ello, podríamos aseverar que la lectura es inherente a las habilidades informativas que los profesionistas, en el presente y en el futuro, deberán dominar. Al respecto, es importante destacar que la tendencia en diferentes ámbitos de la vida profesional es valorar la innovación, que mucho depende, por una parte, del recurso de la información, y por la otra de la capacidad de comprensión, en donde la lectura es una actividad estratégica y necesaria para estimular la imaginación y la creatividad, otras dos facultades que alimentan la innovación.

En México, las instituciones de educación superior que vislumbran los problemas de lectura, escritura y las capacidades relacionadas con el manejo de la información de los alumnos, impulsan a través de sus funciones sustantivas a la educación, la investigación, la difusión de la cultura, etc., y al mismo tiempo proporcionan soluciones mediante actividades, proyectos y programas con fines académicos. También se está incorporando a todos estos ámbitos la lectura estética y lúdica, dada su contribución al desarrollo de capacidades fundamentales que requieren el desempeño académico de los estudiantes y el desarrollo profesional de quienes egresan de sus aulas.

En este capítulo ofrecemos avances del proyecto de la Cartografía en los que actualmente participan catorce instituciones, una de ellas la Universidad Nacional Autónoma de México, de la cual presentamos la primera parte de la información identificada en entidades de las áreas de humanidades y ciencias sociales, relativa a la lectura, la escritura y las habilidades informativas, que se ha recogido para el proyecto de Cartografía LEAi. Dicho proyecto consiste en un conjunto de mapas de Instituciones de Educación Superior de México derivado de las actividades de colaboración entre el Instituto de Investigaciones Bibliográficas (IIBI) y la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), que impulsa diferentes programas, entre ellos el de las cartografías. En los programas de cartografías se aprecian los senderos que las universidades emprenden

La enseñanza de la lectura...

para contribuir a resolver problemas y ofrecer alternativas dirigidas a elevar y mejorar las capacidades de lectura, escritura y habilidades informativas de las comunidades universitarias.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UN ASUNTO COMPLEJO

Enseñar a leer y a escribir se suele relacionar con el proceso que inicia de manera formal en la escuela, con su aprendizaje de las normas y los avances que cada ciclo establece para el descifrado del código de lengua escrita, la sintaxis, la gramática, la incorporación del capital lingüístico, una determinada velocidad en la lectura y, finalmente, los usos de la lectura orientados a obtener, de los textos que prescriben los docentes, los datos con los cuales se pueden resolver preguntas y elaborar tareas. De igual manera, la escritura se utiliza en la elaboración de trabajos y para expresar los conocimientos adquiridos. La enseñanza de estas habilidades se enmarca en una asignatura que por lo general lleva el nombre del idioma nativo, lo cual se puede complementar con la literatura. De este modo, su enseñanza poco se involucra con los procesos cognitivos de las distintas asignaturas y, por lo general, con los ciclos posteriores a la educación básica. Si bien es cierto que la enseñanza escolar de la lectura y la escritura se siguen ejercitando para cumplir de manera estricta con los tiempos y los objetivos de aprendizaje de contenidos establecidos de acuerdo con los programas institucionales y los modelos pedagógicos prescritos, en muchos de ellos prevalece la memorización y la repetición de contenidos. Dichos modelos poco propician la práctica de la lectura analítica, crítica, deductiva y comparativa de los diversos géneros y disciplinas.

Con frecuencia se omite aquella lectura que fecunda sentidos, significados, inferencias o argumentos y que abre espacios con la finalidad de que los alumnos entreveren en las lecturas sus ideas, reflexiones, saberes, dudas, opiniones, ocurrencias y experiencias. Y aparte del lenguaje matemático, que es también una de las asignaturas, no es común que se enseñe la lectura óptica; es decir, de

contenidos que no son escritos y que implican conocer otros lenguajes para leer formas diferentes de representar la información, como las gráficas, las imágenes, las formas y los códigos de los espacios o los fenómenos de la naturaleza; y a este respecto, tampoco se incluye la alfabetización electrónica. Cabe advertir que poco se ha favorecido la lectura por placer, no sólo la literaria, sino también la de los contenidos especializados que pueden provocar el goce intelectual y estético que favorece la producción de géneros escritos, al ampliar el capital lingüístico y cultural.

Por otro lado, en no pocos países siguen estando arraigadas dos creencias en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura, una es que ambas habilidades se desarrollan durante los primeros nueve años de la educación básica, y se piensa que con ello los alumnos están capacitados para emprender lecturas y comprender los contenidos de cualquier disciplina, realizar distintas modalidades de lectura (desde literales hasta críticas y de diferentes géneros discursivos), y elaborar una variedad de productos escritos que van desde los primeros ciclos escolares hasta el nivel de la educación superior. La otra creencia es considerar que esas habilidades se aprenden de una vez y para siempre; sin embargo, cada vez se hace más evidente la necesidad de desarrollarlas a lo largo de toda la vida. Las evidencias de esto las aportan la neurociencia, la psicolingüística y la pedagogía, pues éstas han sostenido que tanto la lectura como la escritura son procesos que se perfeccionan de manera progresiva con la maduración de los sistemas neuronales y emocionales, y que dependiendo de una práctica constante, ellas pueden superar grados de dificultad en la medida que se logran comprender contenidos complejos, desentrañar significados implícitos e incorporar una mayor variedad de vocabulario y de informaciones diversas.

Otros elementos a los que ahora se les reconocen méritos en el desarrollo de los lectores son sus saberes y experiencias, mismos que aportan información y conocimientos que les permiten interactuar con el texto y lograr lecturas significativas al activar la reflexión, la imaginación, la duda, la creatividad y las emociones, y con ello rebasar el nivel literal y alcanzar la maduración de sus ca-

pacidades. Precisamente uno de los reproches a la educación tradicional es el excesivo uso de la memorización, la repetición literal de los contenidos y el poco espacio que se les deja a los alumnos para intervenir en el texto, ejercitando sus capacidades de imaginación, razonamiento, creatividad, reflexión, curiosidad, duda, observación, escucha, y también el potencial estético que, en muchas ocasiones, suele restringirse.

Los factores de diferentes naturalezas como la biológica, psicológica, sociológica, cultural o tecnológica, que participan tanto en el acto como en las prácticas de lectura y escritura, hacen de ellas procesos muy complejos y, por lo mismo, diversos estudios y evaluaciones relacionados con la lectura y la escritura muestran que su aprendizaje no puede seguir un camino lineal, ni concluye en ningún ciclo escolar. En otras palabras, no se aprende a leer y a escribir de una vez y para siempre; por el contrario, se trata de procesos de maduración constante. Incluso los avances neurocientíficos, pedagógicos y socioculturales avalan que las capacidades involucradas siguen un proceso de maduración; es decir, que tienen un inicio pero no se concluyen en una etapa determinada. De esta forma, en la medida en que se recibe y transforma la información diversa, se plantean problemas para comprender la diversificación de los temas y se contribuye al desarrollo de las capacidades intelectuales. Por otro lado, la lectura de otros códigos como el iconográfico, acústico, numérico, gráfico, espacial y kinestésico, así como las lecturas estéticas y lúdicas, contribuyen al fortalecimiento de las capacidades intelectuales y emocionales.

Es pertinente recalcar que además del aprendizaje de la lectura para alcanzar un dominio pleno de comprensión, existen otros aspectos que intervienen en la formación de los lectores, como el contexto cultural y social, que pueden favorecer u obstaculizar el acceso a los bienes de lectura o informativos; y, desde luego, los métodos pedagógicos, como lo mencionamos anteriormente, que pueden restringir o por el contrario favorecer el desarrollo de las capacidades y los usos de la lectura y escritura para expandir las habilidades y el patrimonio cultural, informativo y de saberes. Es evidente que los avatares de la vida propician o desaniman la práctica de la lectura por gusto, y

que en algún momento o de manera definitiva, y por todo ello la lectura puede convertirse en un asunto altamente complejo.

LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LAS HABILIDADES INFORMATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las instituciones de educación superior han empezado a asumir, como parte de su responsabilidad, la de formar alumnos eficientes en las habilidades de lectura, escritura e informativas, ya que de ellas depende el desempeño académico y profesional de quienes egresan de sus aulas e ingresan a un contexto en donde las tendencias laborales privilegian la creatividad y las habilidades para procesar información, lo cual les permite prevenir problemas y generar soluciones con propuestas innovadoras y sostenerse en un ambiente competitivo, ya no sólo entre seres humanos, ahora también con las máquinas, ya que ciertas actividades administrativas, procesos industriales, y otras más, por citar unos cuantos ejemplos, recuperan información mediante poderosos motores de búsqueda, o programas para normalizar referencias bibliográficas, o bien conducen un vehículo o una nave y son sustituidas por tecnologías cada vez más “inteligentes”, generadas gracias a los avances cibernéticos y de robótica.

En suma, la tendencia es a elevar las habilidades intelectuales involucradas en la selección, el uso y el procesamiento de la información para acrecentar conocimientos, desarrollar la creatividad, generar y resolver problemas e idear alternativas innovadoras en los ámbitos profesionales, productivos y científicos. Precisamente la capacidad lectora está estrechamente involucrada en el procesamiento de las avalanchas de información que se producen y a las que accedemos en todo momento y con facilidad. Es así que las habilidades informativas exigen un elevado dominio de la lectura, tanto en la selección de información como en su transformación en conocimientos. De lo contrario, una débil capacidad de comprensión y la abundancia de información pueden producir una combinación peligrosa, ya que el hecho de no comprenderla y uti-

La enseñanza de la lectura...

lizar la información sin analizar su utilidad, veracidad, procedencia para tomar decisiones, aplicarla en experimentos o resolver situaciones de crisis, conlleva riesgos no sólo para una persona o grupo; hoy pueden tener consecuencias globales porque cada vez se entrelazan más con interacciones financieras, ambientales, de salud, etc. Al respecto, A. de Brey (2009) señala:

Físicamente, la magnitud laberíntica y turbulenta de nuestro mundo cambiante se sustenta, en última instancia, sobre una nueva forma de gestionar la complejidad que sólo es posible gracias a la existencia de máquinas dotadas de la habilidad para procesar información y, sobre todo, de la capacidad para intercambiarla con los humanos y entre ellas de forma automática. Todo ello conforma el esqueleto funcional de la estructura financiera del mundo, de la logística que hace posible la globalización o de los nuevos procedimientos de difusión de las ideas y las relaciones entre las personas (p. 14).

En relación con un contexto más complejo, la capacidad de comprensión de la realidad y de la información, es hoy un aspecto esencial. Y es precisamente en la lectura donde se manifiestan las deficiencias identificadas tanto en la actividad académica cotidiana, como en los resultados de evaluaciones, incluso en los países desarrollados; por ejemplo, los que evidencian S. Yubero y E. Larrañaga (2015), en los resultados de un estudio que emprendieron entre alumnos universitarios de España y Portugal:

Buena parte de los resultados educativos están marcados por los niveles de competencia lectora de los alumnos, que está directamente relacionado con la construcción de hábitos lectores estables. Los resultados académicos de muchos universitarios no responden a las expectativas, y la competencia lectora entra en ese importante núcleo de competencias que los universitarios deben dominar para formarse como profesionales (p. 719).

En México, de igual manera, las recientes evaluaciones nacionales —como se expone en el estudio *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación*

Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México, coordinado por R. O. González Robles (2014) —, concluyen que “el 65% de los estudiantes de primer ingreso a la universidad, no han desarrollado una capacidad de abstracción adecuada, no saben leer ni escribir correctamente. Los alumnos de nuevo ingreso obtendrían de calificación 5.9 en un examen de lectura”. Asimismo se agrega que “el nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión lectora está lejos de ser el esperado al concluir sus estudios de bachillerato [...]”, que en general, no presentan un nivel óptimo para alcanzar un buen desempeño en sus estudios universitarios; y se añade que los resultados son un indicador de que las instituciones de educación superior deben poner en práctica programas que apoyen a sus recién ingresados para alcanzar un nivel adecuado a los estudios que están por iniciar, pues de lo contrario resultará difícil alcanzar el perfil de egreso de los programas de estudios de las carreras que ofrecen. Y como bien afirma González Robles (2014) respecto a las habilidades de lectura y escritura, éstas “debieran serles útiles no sólo para continuar su formación académica, sino para desenvolverse adecuadamente en la sociedad” (pp. 179, 181).

Lo anterior guarda relación con el estado de preparación preuniversitaria que muestra la evaluación del área de Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) de los alumnos del último año de la educación media superior, realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). En dicha evaluación se:

explora la capacidad del alumno para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad (SEP, INEE, 2015). A.P.

Los niveles corresponden al grado de dominio de dichas capacidades con base en las cuales se identifican las deficiencias en el uso de la lengua, Nivel I. Los alumnos que se encuentran en este nivel de logro demuestran deficiencias en el desarrollo de los conocimientos y habilidades relacionados con las competencias dis-

ciplinares básicas que se esperan de los egresados de la educación media superior, pues presentan dificultad para realizar las tareas que se indican en los niveles II, III y IV. En el nivel II, los alumnos son capaces de identificar, relacionar y ordenar elementos explícitos o implícitos que aparecen a lo largo de distintos tipos de texto y utilizan el contexto e identifican los usos normativos de la lengua para reconocer la función comunicativa del texto. Sin embargo, todavía demuestran un dominio deficiente de las tareas que se indican en los niveles III y IV. En el nivel III, los alumnos son capaces de relacionar información explícita e implícita en los textos, con conocimientos previos, para elaborar conclusiones simples; seleccionan y distinguen elementos de información que se presentan a lo largo de un escrito, con referencia a un criterio de relación específico: causa-efecto, comparación-contraste, concepto-ejemplo, problema-solución y argumento-contraargumento; relacionan ideas y conceptos para identificar la función de elementos gráficos o de apoyo, y vinculan información que aparece en distintas partes del texto para sintetizar sus apartados y reconocer su tema o asunto central. Sin embargo, todavía demuestran un dominio deficiente de las tareas que se indican en el nivel IV, en el cual los alumnos deberían ser capaces de reconocer la función de los recursos discursivos (opiniones, explicaciones que apoyan argumentos y descripciones) y los elementos estructurales y de contenido (introducción, planteamiento del problema, personajes, acciones principales, información contextual y nudo de un relato, entre otros). También evalúan el contenido y la estructura en que se organiza un texto, y deben ser capaces de identificar su sentido global, la intención comunicativa del autor y la secuencia lógica del proceso comunicativo. Adicionalmente, “sintetizan el contenido de un texto y reconocen su propósito comunicativo por medio de inferencias, hipótesis, premisas, y la identificación de argumentos, contraargumentos y soluciones, haciendo uso de información externa o conocimientos previos” (Ceneval, 2015, p. 27). En la siguiente tabla se presenta el resumen de resultados:

Lenguaje y comunicación

Nivel de dominio	Número de alumnos evaluados *	Porcentaje de alumnos del último grado en cada nivel de dominio
I	439,661	43.3
II	210,098	20.7
III	242,324	23.8
IV	124,292	12.2
Total	1,016,375	100

Fuente: SEP. Planea Educación media superior resultados nacionales.
Nivel de dominio Lenguaje y Comunicación. (SEP, INEE, 2015)

Los resultados de dicha evaluación explican la necesidad de que las instituciones de educación superior asuman la responsabilidad de subsanar algunos problemas de lectura y escritura. Aunque se observa que hay cada vez más instituciones que emprenden actividades, proyectos y programas dirigidos a resolver problemas de lecto-escritura y a integrar el desarrollo de habilidades informativas. Sin embargo, aún son pocas las que han incorporado la alfabetización, que es indispensable, dadas las peculiaridades de lectura y escritura de cada comunidad académica. Al respecto, P. Carlino afirma: “es preciso considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual metodológico y también de sus prácticas discursivas características” (2002, p. 2), ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual [...] Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento” (Carlino, 2002, p. 2).

La alfabetización académica corresponde a un paradigma sociocognitivo que apunta a un aprendizaje activo y transformador más que a uno de carácter receptivo y repetitivo; ya que, de acuerdo con la concepción de la autora antes citada,

La enseñanza de la lectura...

en la alfabetización académica se conjuntan las habilidades para comprender y generar diferentes géneros académicos, aprovechando la tecnología y, también, adquirir las capacidades intelectuales valoradas por la comunidad académica cultivadora de cada disciplina (Carlino, 2013, p. 371).

También es importante insistir que el desarrollo de capacidades de comprensión, reflexión, pensamiento crítico, imaginación, curiosidad, creatividad, comunicación oral y escrita, o experiencias estéticas, requieren todas de información de manera constante para su activación, ya que participan en la formación académica y profesional y contribuyen a generar el conocimiento y la actualización permanentes a lo largo de la vida. Como lo apunta Brey A. (2009):

el conocimiento es un producto, es el resultado de procesar internamente la información que obtenemos de los sentidos, mezclarla con conocimientos previos y elaborar estructuras que nos permiten entender, interpretar y, en último término, ser conscientes de todo lo que nos rodea y de nosotros mismos (p. 20).

En suma, en el siglo XXI, las investigaciones y evaluaciones en el sector de la educación superior conducen a diseñar métodos dirigidos a enseñar a los alumnos a leer y a escribir, conforme a las exigencias del aprendizaje, la producción de conocimiento, y los géneros académicos (Dilamar, 2012) y de la comunicación de cada disciplina. Por otro lado, ante la expansión de la información accesible en el medio electrónico, de diversa calidad y variedad, y las normas de derechos de autor cada vez más estrictas, también se han empezado a ofrecer programas para el desarrollo de habilidades informativas, a fin de que los alumnos aprendan a identificar fuentes, acceder, seleccionar, usar y comunicar información (Uribe, 2010). Asimismo, algunas universidades integran la lectura estética y lúdica, toda vez que su práctica por placer fortalece las capacidades intelectuales y experiencias sensibles que repercuten en el desempeño escolar, como lo identifican las evaluaciones de la OCDE (2011).

Es decir, la lectura para fines escolares o laborales no ha de ser suficiente, como lo sostienen las diferentes investigaciones de C. Clark y K. Rumbold (2006), *The Reading Agency Literature Review* (2015), *Education standards research team* (2012), Teresa Cremin (2007), y Mar Badia (2014).

Al mismo tiempo, algunas Instituciones educativas están renovando las modalidades de lectura y sus modelos pedagógicos, en los cuales los alumnos pasan a ser actores participativos en su proceso formativo, aprenden a indagar, dialogar, compartir, resolver problemas y generar conocimientos de manera colectiva y desarrollan habilidades informativas y de lectura para diversos propósitos: como investigación, estudio, estética y recreación. Con todo ello aprenden a formarse, toda vez que el aprendizaje profesional no concluye con diplomas, títulos o grados; por el contrario, se prolonga a lo largo de la vida. De tal suerte que la actualización, que siempre ha sido indispensable para todo profesionista, en la actualidad se convierte aún más en una exigencia, dadas las condiciones más propicias para la innovación y la competitividad.

En este contexto, las bibliotecas universitarias tienen el potencial para transformarse en espacios de aprendizaje y de investigación, en donde la lectura, la información, el diálogo y la colaboración facilitan la reflexión, la creatividad y la imaginación para producir el conocimiento que se requiere para resolver problemas, concebir inventos y generar productos escritos hipertextuales u objetos. En cuanto a la lectura por placer vale destacar que en algunas bibliotecas han salido iniciativas de promoción de este tipo de lectura que incluso se han transformado en programas universitarios de lectura.² Puesto que en la biblioteca se amplían las posibilidades de lectura e información, dada la diversidad de recursos y la libertad que trasciende en los requerimientos de los currícula, los alumnos pueden aprender diferentes modalidades de lectura e información.

2 Programas de lectura institucionales que se iniciaron en las bibliotecas de la Universidad Veracruzana, el Instituto Tecnológico de Monterrey, la Universidad Tolteca de Tabasco y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Cabe destacar que algunas universidades, además de sus acciones en la lectura, la escritura y las habilidades informativas emprendidas a través de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura destinadas a sus comunidades, también se extienden ahora a diferentes tipos de público, entre ellos los infantiles. Dichas acciones pueden ser de utilidad para otras instituciones de educación superior, precisamente es la Red Internacional de Universidades Lectoras, la que ha liderado el proyecto de las Cartografías de lectura, escritura y habilidades informativas con el objetivo de identificar, reunir y compartir información sobre las acciones a través de proyectos, programas y actividades dirigidas. Estas iniciativas son parte de su objetivo de potenciar el papel de la lectura y la escritura en la Universidad, no sólo como herramientas de trabajo, sino como vehículos de promoción integral del universitario, lo que impulsa desde el 2006 a través de programas de docencia, investigación y difusión. Dado lo anterior, como parte de la colaboración con el IIBI en 2014, nos sumamos al proyecto de Cartografía Lectura, Escritura y Alfabetización Informativa de las instituciones de educación superior de la República Mexicana, LEAi.IES México.

Cabe destacar los resultados de las primeras cartografías sobre el tema de la lectura que han emprendido universidades andaluzas públicas, al ofrecer resultados mediante la representación cartográfica, en la que se aprecia el potencial de ofrecer datos sistematizar información, compartirla y difundirla para diferentes estudios. Las cartografías desarrolladas proporcionan contenidos sobre programas de promoción de la lectura, conocimiento de las prácticas de lecto-escritura de las comunidades estudiantiles, las relaciones de géneros literarios, estudios etnográficos y de literacidad, la identificación de nuevos hábitos lectores, la enseñanza de la literatura,, espacios de lectura, al mismo tiempo ofrecen elementos para investigaciones cualitativas sobre la lectura en el ámbito universitario, como lo señalan M. Campos y E. Martos (2014) cuando señalan: “las cartografías lectoras [...] como método para geolocalizar prácticas de lectura, que permiten registros cuantificables pero también aportaciones de orden cualitativo” (p.240).

CARTOGRAFÍA LEAi

La Cartografía LEAi consiste en establecer un sistema de información cartográfica en donde se plasmen y registren las diversas actividades relacionadas con la lectura, la escritura y las habilidades informativas que se llevan a cabo en la comunidad universitaria, para este caso únicamente de la UNAM. Asimismo, se tiene considerado registrar en la cartografía a los espacios como bibliotecas y otros puntos de acceso a los servicios y recursos, todo ello, encaminado a la lectura, escritura y habilidades de la información, con el objetivo de que los universitarios puedan identificar y consultar de forma viable, a través de un mapa cartográfico con hipertextos, las respectivas actividades académicas, culturales y recreativas en las que estén interesados.

Así la cartografía, que según dicen los especialistas es la representación sobre un plano del espacio terrestre, de los diversos componentes, incluirá estas actividades para el desarrollo del hombre. Por tanto el mapa de la lectura, escritura y las habilidades informativas (en este caso de la UNAM), permitirá que los interesados en estos temas puedan localizar y explorar las actividades plasmadas en un mapa e interpretar, a través de la imagen, los lugares y las actividades, programas y servicios que se lleven a cabo en la Ciudad Universitaria.³

La UNAM, dada su diversidad de campos de conocimiento y el número de entidades que la integran, precisará una indagación muy extensa para identificar y seleccionar los recursos digitales y anclarlos en la Cartografía LEAi, a fin de facilitar el acceso a la información pertinente y confiable sobre las actividades, programas y proyectos de docencia, investigación y difusión de la cultura, que se relacionan con la lectura, la escritura y las habilidades informativas.

3 Ciudad Universitaria está conformada por un conjunto de edificios destinados a la docencia, la investigación y la difusión, así como espacios abiertos que denominamos Universidad Nacional Autónoma de México, al sur de la Ciudad de México.

Como primer paso se realizó una consulta en la página web de REDEC (Red de educación continua), cuyo catálogo cuenta con 3 866 registros de diplomados, cursos, talleres, conferencias presenciales, semipresenciales y a distancia: y todo lo identificado con relación al tema de lectura, escritura y habilidades informativas se puede consultar en el mapa cartográfico.

Uno de los recursos de información, creado por expertos bibliotecólogos y especialistas de computación (el cual resultó de enorme utilidad) es el sistema de información denominado *HUMANINDEX*, que se encuentra bajo los auspicios de la Coordinación de Humanidades. Este sistema de información ofrece datos relacionados con proyectos de investigación y publicaciones que son generados en los institutos, centros y programas que se encuentran adscritos al Subsistema de Humanidades. El motor de búsqueda recuperó la cantidad de 74 libros, 18 secciones de libros, 149 artículos, 80 capítulos, 74 ponencias y 22 participaciones en líneas de investigación, todos ellos relacionados con término “lectura”. En el caso del término “escritura”, fueron 15 libros, 10 secciones de libros, 52 artículos, 34 capítulos, 26 ponencias y 11 participaciones en líneas de investigación. En lo referente al término “habilidades informativas” el sistema no desplegó ningún tipo de recursos, pero se realizó otra búsqueda con el término “alfabetización informativa”, cuyos resultados fueron 1 libro, 2 capítulos, 2 ponencias y 1 participación en línea de investigación.

Asimismo, respecto de los espacios que ofrecen recursos y servicios bibliográficos y documentales, tanto en formatos físicos como electrónicos, también se hizo la consulta de RAD-UNAM (Repositorio institucional de acervos digitales), cuyo objetivo fue consultar los 60 534 objetos digitales, que actualmente conforman 9 repositorios universitarios producidos por la comunidad. Con ello, se identificaron aquellos materiales que tenían registrados la palabra “lectura”, cuyo resultado fue: en textos 224, presentaciones 16, audios 1, videos 3 y, otros, 84; para el caso de “escritura” los resultados fueron: textos 62, presentaciones 10, videos 2 y, otros, 36; por último, el término “habilidades informativas” no presentó ningún recurso. Cabe destacar que también se realizaron

consultas a las páginas web de las dependencias que registraron actividades relacionadas con las áreas de la Cartografía LEAi.

De acuerdo con la finalidad que persigue la Cartografía LEAi y la información identificada en los sistemas de información mencionados anteriormente, se esbozaron cuatro mapas de la comunidad UNAM, los cuales representan las diversas actividades, investigaciones y recursos relacionados con la lectura, escritura y habilidades informativas, que podrán ser consultados al final del capítulo en la sección del anexo con el fin de apreciar con mayor detenimiento su diseño. La herramienta utilizada para diseñar los mapas fue *google maps*, la cual es una aplicación web de Google que facilita la elaboración y visualización de mapas.

Los mapas cartográficos están estructurados tomando en cuenta las funciones sustantivas de la UNAM, las cuales corresponden a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. El primer mapa lleva por título “Cartografía Universitaria: Líneas De Investigación”, el cual se dividió por áreas: lectura, escritura y habilidades informativas, se identificaron diversas entidades de la UNAM que desarrollan proyectos de investigación encaminados hacia esas áreas, y se agregó el nombre del investigador o investigadores que representan esas líneas, así como, en ocasiones, algunos títulos específicos de sus proyectos de investigación, y el correo electrónico para ser más precisos con la información en su consulta, lo cual permitirá en cierto momento establecer un contacto directo. Entre las líneas de investigación que se han identificado se encuentran las siguientes: aprendizaje de la lectura, comprensión de la lectura, fundamentos histórico-sociales de la lectura, formación de lectores, historia literaria, escritura, teoría de la escritura y gramafología alfabetización informativa, entre otras. A continuación las entidades que fueron consultadas para conformar este mapa: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, Instituto de Investigaciones Estéticas,

La enseñanza de la lectura...

Instituto de Investigaciones Filológicas e Instituto de Investigaciones Históricas. (*Anexo: Mapa 1*)

El segundo mapa se denomina “Cartografía Universitaria: Docencia-Difusión”, y su finalidad fue registrar todas aquellas actividades que hacen referencia a la lectura, la escritura y las habilidades informativas, tanto del área de docencia, en donde se identifican ciertas asignaturas consideradas dentro del mapa curricular, como de talleres extracurriculares del semestre; como por ejemplo, en la Facultad de Ingeniería denominada “Cultura y comunicación”, y la Facultad de Derecho a Distancia, se tiene la “Asignatura Cero”, entre otras. Para el caso de difusión, se consideraron todas aquellas actividades que se llevan a cabo en las diversas dependencias de la UNAM y se anotaron el nombre de la dependencia, el título del evento y, como complemento, tienen en algunos casos hipertextos para consultar con mayor especificidad ya sea el cartel o el programa de la actividad. Las dependencias que fueron consultadas para conformar este mapa fueron: Biblioteca Central, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Coordinación de Difusión Cultural, Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Derecho, Facultad de Economía, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ingeniería, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones sobre Universidad y la Educación. (*Anexo: Mapa 2*)

El tercero y cuarto mapa se designaron como “Cartografía Universitaria: Dependencias en CU” y “Cartografía Universitaria: Dependencias fuera de CU”; la consulta de estos mapas es a través del área de entidades que se ubican de manera física tanto en la Ciudad Universitaria como en entidades que se encuentran físicamente en toda la Ciudad de México. Su finalidad es identificar de forma geográfica cómo se encuentran distribuidas todas las actividades presentadas en los mapas anteriores para en un futuro poder representar la demanda por regiones de la comunidad universitaria interesada en dichas actividades. (*Anexo: Mapas 3 y 4*)

CONCLUSIONES

La Cartografía LEAi nos ha permitido explorar los senderos que se han seguido para desarrollar propuestas dirigidas a fortalecer, diseñar soluciones e innovar las capacidades para la lectura, escritura y las habilidades informativas, dentro de la comunidad universitaria de la UNAM. Dichas acciones se han emprendido por diversas entidades, como se puede visualizar en los mapas geográficos, en los cuales se refleja la diversidad de perspectivas con las que se pueden abordar las tres áreas de la Cartografía: la investigación, la docencia y la difusión de la cultura.

En la actualidad la cartografía se considera una herramienta que representa la realidad de una comunidad al ofrecer una lectura visual en el espacio geográfico, de la cual se desprenden elementos e información para hacer estudios y tomar decisiones. En suma, los mapas que se muestran en el capítulo constituyen un recurso de información que permite incentivar a los miembros de la comunidad universitaria para participar y generar propuestas, proyectos y actividades en cada una de las entidades, con el fin insertar la lectura, la escritura y las habilidades de información como temas fundamentales en la formación de los universitarios, toda vez que las exigencias de comprensión y creatividad se elevan en una sociedad en donde la innovación, la actualización permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida se revalorizan y, por lo tanto, se han integrado en las funciones sustantivas que realizan las entidades responsables de la docencia, la investigación y la difusión cultural de la UNAM.

BIBLIOGRAFÍA

- Badia, M., Cladellas, R., Dezcallar, T., Gotzens, C. y Clariana, M. (2014), "La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos", en *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259132660005>

La enseñanza de la lectura...

- Brey, A., Innerarity, D. y Mayos, G. (2009), *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*, Barcelona: Infonomía. Recuperado de https://www.infonomia.Com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf
- Carlino, P. (2002), “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?. Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades”, en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(1), 1- 10. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf
- (2013), “Alfabetización académica diez años después”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- CENEVAL (2015), *Planea Ms. Manual para usuarios*, México: CENEVAL A.C., Dirección de Programas para la Administración Pública, Dirección General Adjunta de Programas Especiales. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/manuales/Manual_para_usuarios_2015_Ago.pdf
- Clark, C. and Rumbold, K. (2006), *Reading for pleasure: A research overview*, Reino Unido: National Literacy Trust. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Cremin, T. (2007), “Revisiting reading for pleasure: Delight, desire and diversity”, en K. Goouch and A. Lambirth (eds.). *Understanding Phonics and the Teaching of Reading: A Critical Perspective*, Berkshire, UK: McGraw Hill. Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/12950/2/33832DA6.pdf>
- Department for Education (2012), *Research evidence on reading for pleasure. Education standards research team*, Reino Unido: Crown. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/284286/reading_for_pleasure.pdf

- Dilamar Araújo, A. (2012), "Academic genres in university contexts: an investigation of students' book reviews writing as classroom assignments", (cap. 18), *International Advances in Writing Research: cultures, places, measures* / ed. C. Bazerman [et al.], Estados Unidos: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Fernández Fígares Campos, M. y Martos Núñez, E. (2014), *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura. Lectura en las universidades públicas andaluzas*. Madrid, Marcial Pons.
- González Robles, R. O. (coord.) (2014), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*, México: ANUIES.
- Martos García, A. E. (2010), "Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico", en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199-229. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110199A>
- The Reading Agency (2015), *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*, Reino Unido: BOP Consulting. Recuperado de <http://readingagency.org.uk/news/The%20Impact%20of%20Reading%20for%20Pleasure%20and%20Empowerment.pdf>
- SEP (2015), *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes –Planea– en la Educación Media Superior*, México: SEP, INEE. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ms/>
- UAT (2015), "Programa del Seminario internacional de Lectura en la Universidad. III Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior. Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales", en *Literacidad Académica: Retos y Perspectivas*. Recuperado de <http://filosofia.uatx.mx/convocatoria.pdf>

La enseñanza de la lectura...

UNAM (2015), *Portal de estadística universitaria. La UNAM en números*. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

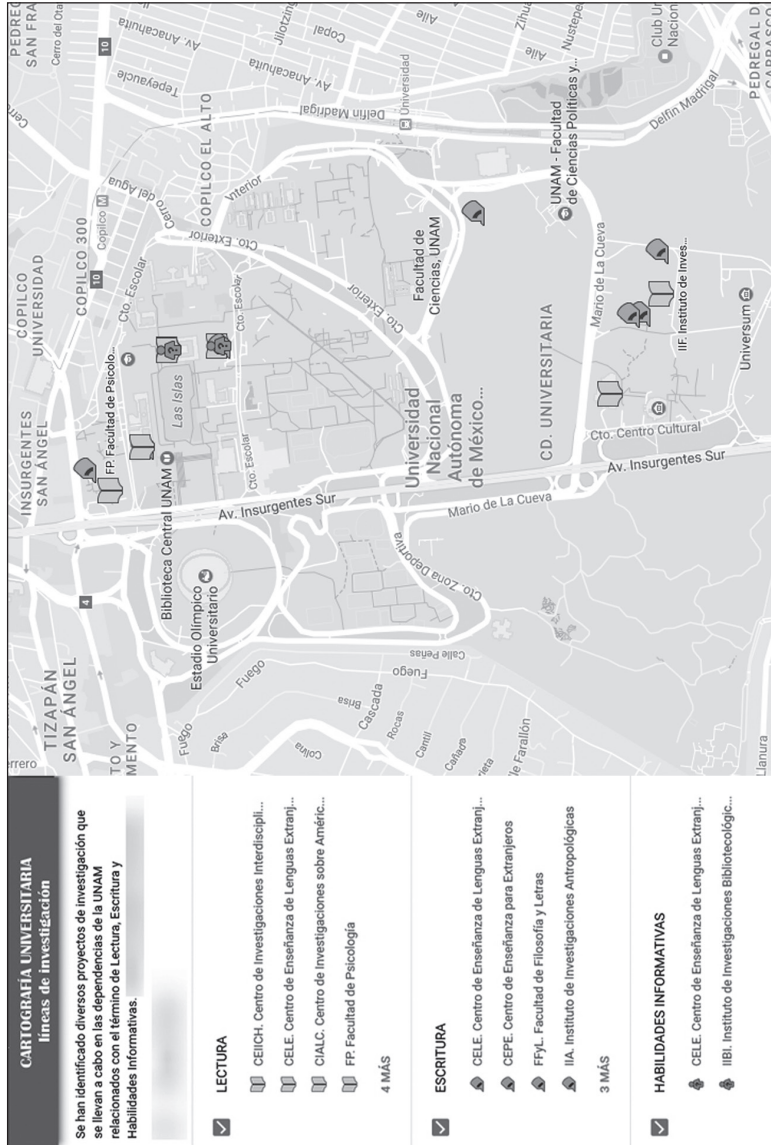
——— (2015), *Agenda estadística*. Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2014disco/#>

Los universitarios no dominan el español: ANUIES (2015), *Educación Futura: periodismo de interés público*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/los-universitarios-no-dominan-el-espanol-anuies/>

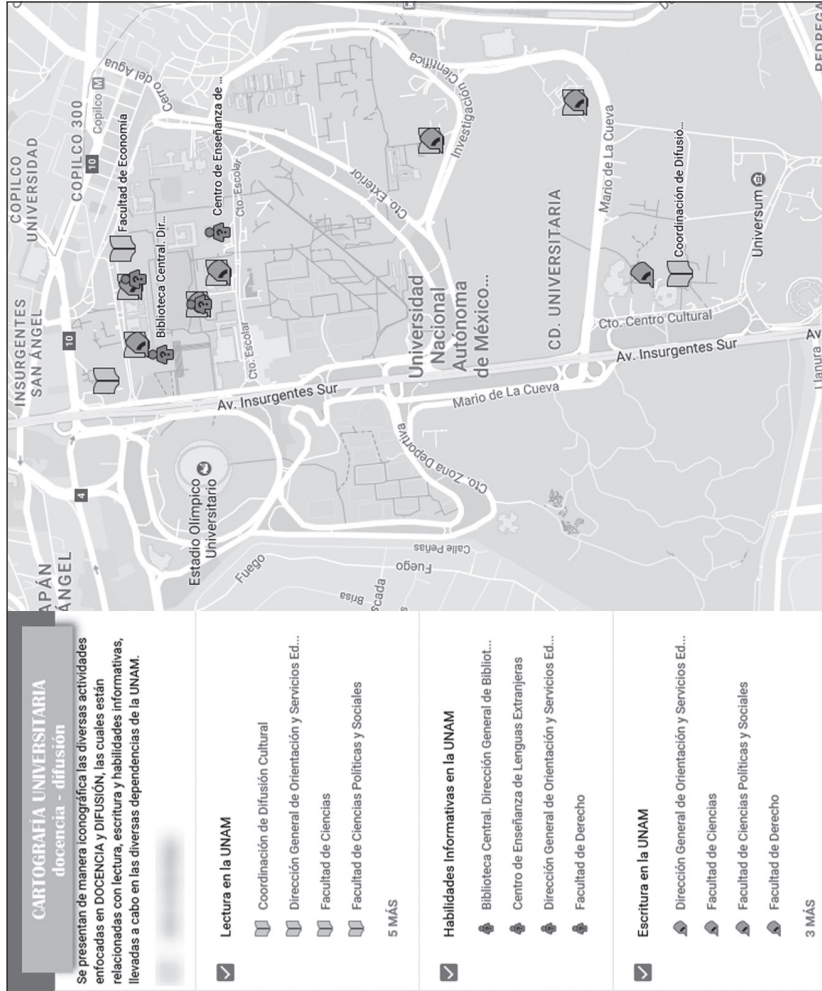
Uribe Tirado, A. (2010), “La alfabetización informacional en la Universidad. Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN. Caso Universidad Antioquia”, en *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 56-58.

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015), “Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal”, en *El profesional de la Información* 24(6): 103-112.

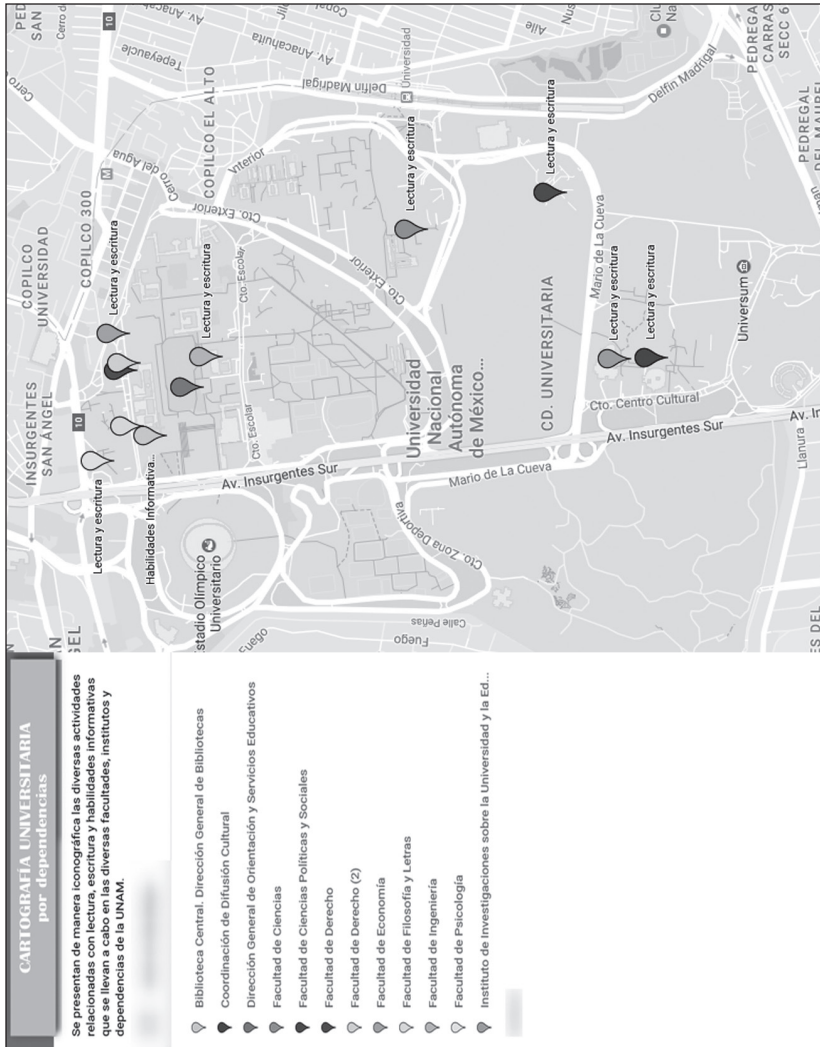
ANEXOS



Mapa 1. Cartografía universitaria: líneas de investigación

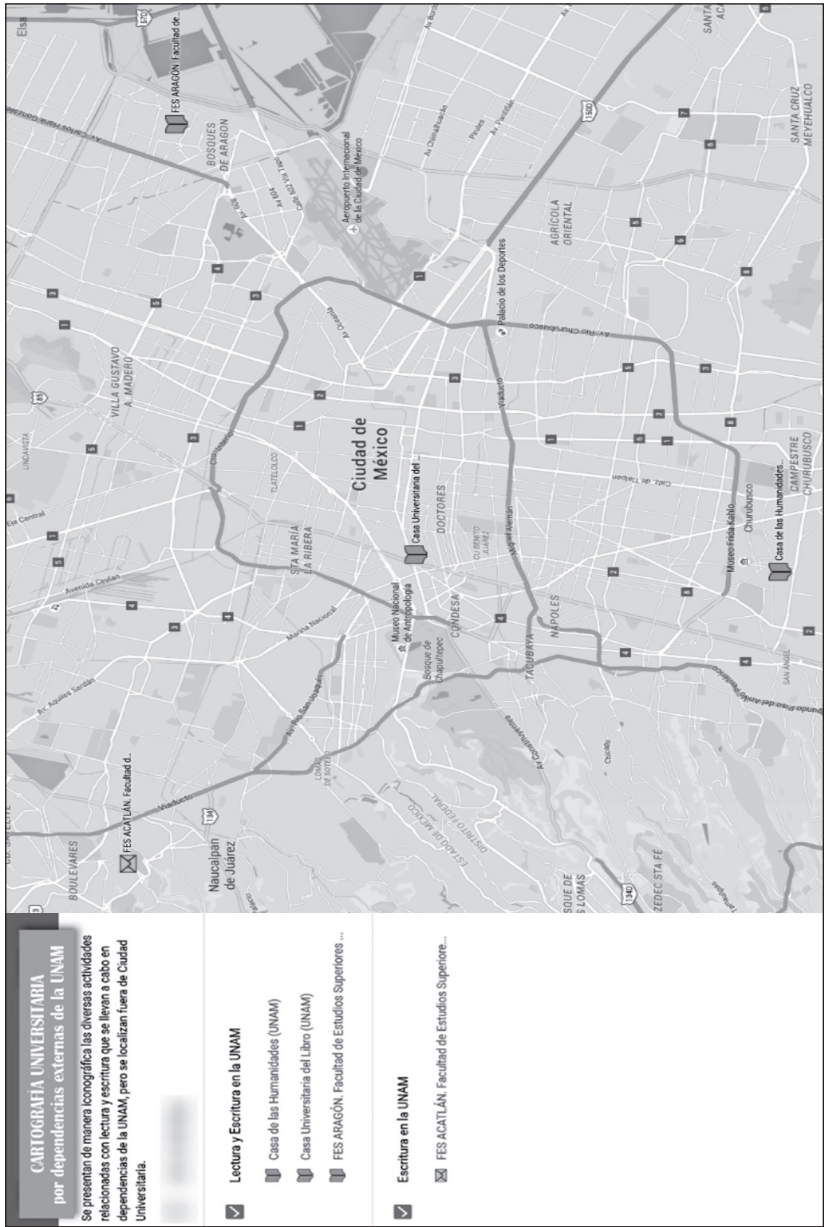


Mapa 2. Cartografía universitaria: docencia-difusión



Mapa 3. Cartografía universitaria: dependencias en C.U.

La enseñanza de la lectura...



Mapa 4. Cartografía universitaria: dependencias fuera de C.U.

Aprender a leer los nuevos medios. Hacia una estrategia de curaduría de contenidos digitales

JOSÉ LUIS LÓPEZ AGUIRRE

Universidad Panamericana campus Ciudad de México

*¿Dónde está la sabiduría que hemos
perdido en conocimiento?*

*¿Dónde el conocimiento que hemos
perdido en información?*

T.S. ELIOT

INTRODUCCIÓN

A los inquietantes versos citados en el epígrafe de este trabajo –publicados en el poema “El primer coro de la roca” de Thomas Stearns Eliot (1888-1965)– podemos agregar un tercero: ¿Dónde está la información que hemos perdido en un mundo plétórico de datos, frases e íconos que circulan sin descanso en el ciberespacio?

Esta tríada de interrogantes, especialmente la última, acompaña el devenir de la era digital, enmarcada por el fenómeno de

la sobreabundancia de “información”,¹ denominado actualmente *big data*. Al respecto, existen infinidad de ejemplos² en diferentes ámbitos del saber y quehacer humanos que evidencian el crecimiento exponencial, global e imparable de información digitalizada.

De acuerdo con Lozano Bartolozzi en *El tsunami informativo* (2006), el hombre actual, convertido en un consumidor (y también productor) compulsivo de productos y mensajes noticiosos (y no noticiosos),³ tiene que sobrevivir bajo la avalancha del maremoto informativo que está transformando su hábitat.

Con la misma preocupación, Roger Silverstone (2004), ratifica que nuestro mundo mediatizado se está inundando rápidamente de mensajes y llamados que hay que oír; de un empalago de información, placeres y persuasiones para comprar, votar, escuchar.

En efecto, nos encontramos ante El diluvio de datos, como titulara la prestigiosa *The Economist* (2011), uno de sus temas centrales. La cuestión ahora es cómo enfrentar tan desafiante escenario, especialmente en el ámbito universitario, que nos ha convocado, a través del seminario La enseñanza de la lectura en la universidad,⁴ a tratar de responder una pregunta medular: ¿Cómo enseñar a leer ante la avalancha de información que fluye sin control en la Web?

1 Hemos entrecomillado información porque de entrada queremos advertir que no todo lo que se difunde en la Web se aproxima a lo que el *Diccionario de la lengua española* (2012), define como información: “Comunicación o adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada”.

2 De tantos y sorprendentes ejemplos que ilustran este fenómeno, en lugar de citar alguno, mejor le proponemos al lector que lo atestigüe por cuenta propia realizando un sencillo ejercicio de búsqueda en Google. Por ejemplo, buscar *big data*. O, simplemente, reflexione sobre la cantidad de información con la que entra en contacto en un día a través de su correo electrónico, redes sociales digitales, medios de comunicación y dispositivos móviles.

3 Los agregados entre paréntesis son nuestros.

4 El seminario, celebrado en marzo de 2015, fue organizado por el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la UNAM.

Al respecto, Alex Szalay, astrofísico de la Universidad John Hopkins, plantea una opción que hemos adoptado como objetivo-motor de nuestra labor docente: “Deberíamos preocuparnos más de entrenar a la próxima generación para que aprovechen estos datos” (como se cita en *The Economist*, 2011, p. 10).

Con base en la necesidad educativa expuesta por Szalay, surge la presente propuesta en el terreno de la alfabetización mediática, la cual pretende que los estudiantes universitarios aprendan a leer los nuevos medios y a gestionar la ingente cantidad de información digitalizada a la que tenemos acceso. Para ello, es esencial una estrategia de curaduría de contenidos digitales.⁵

UN NUEVO ESCENARIO MEDIÁTICO

De inicio hay que advertir que el ecosistema informativo vive un proceso de transformación impulsado por el desarrollo de nuevos medios y canales de comunicación en el ciberespacio, tales como diarios digitales, portales periodísticos, blogs, foros, videoblogs, wikis y las populares redes sociales digitales como Facebook, Twitter e Instagram, que surgen y evolucionan debido a las constantes innovaciones tecnológicas.

Al respecto, Roger Filder⁶ apunta en su *Teoría de la Mediamorfosis* cuatro postulados que buscan explicar el acontecer mediático en la era digital.

- a) Los medios de comunicación coexisten y coevolucionan dentro de un sistema complejo de adaptación y crecimiento.

5 La propuesta mencionada forma parte de una línea de investigación en la cual nos encontramos trabajando. Por tanto, en el presente trabajo exponemos de manera general el marco conceptual de nuestra propuesta y sólo establecemos algunas líneas de acción de la estrategia de curaduría de contenidos digitales.

6 Periodista y experto en nuevas tecnologías. Sus aportaciones hacen referencia al campo de la investigación tecnológica aplicada al desarrollo de la prensa escrita y de sus nuevas extensiones a través de los soportes digitales.

La enseñanza de la lectura...

- a) Los nuevos medios no aparecen espontáneamente. Emergen de forma gradual de la metamorfosis de los medios más antiguos.
- b) Cuando surgen nuevas formas mediáticas, las más antiguas tienden a adaptarse y continúan evolucionando.
- c) Las formas emergentes de medios de comunicación propagan los rasgos dominantes de formas anteriores (como se cita en Salaverría, 2003, p. 238).

La variopinta gama de nuevos medios, canales y fuentes digitales, de diversa naturaleza y propósito, entre otras características, está formulando nuevos paradigmas comunicativos que están reconfigurando el efervescente ecosistema de medios.

Por ejemplo, Internet hace posible el seguimiento minuto a minuto (en tiempo real) de la actualidad informativa. Esta nueva temporalidad mediática que privilegia el ahora, marcada por la velocidad y la inmediatez, sostiene la falacia de que el presente puede por sí sólo permitirnos entender el presente sin el aporte del pasado.

Además, este nuevo entorno mediático ha puesto en entredicho una de las funciones básicas de los medios tradicionales: la mediación profesional entre los hechos y el público. Buscar información, seleccionarla, contrastarla, editarla y difundirla decidiendo acerca de su relevancia y oportunidad era una facultad exclusiva del periodismo que ahora compete con los algoritmos de Google y los contenidos de Wikipedia.

El problema, advierte Orihuela (2002), es que este paradigma de la nueva mediación, en la que intervienen los usuarios de la red, “multiplica el número de voces, pero a la vez diluye su autoridad al haber fracturado el sistema de control editorial previo a la difusión pública de información”.

Hemos pasado del modelo de difusión unidireccional al modelo multidireccional, como afirma Castells (2012), de la comunicación de uno a muchos a la comunicación de muchos a muchos, en donde los usuarios producen y difunden información multimedia en tiempo real y desde el lugar de los hechos; pero además la califican, etiquetan, remodelan, recomiendan y distribuyen.

El hecho es que estos cambios que están revolucionando la forma y los medios en los que consumimos y producimos información revelan la urgente necesidad de que los ciudadanos, y en especial los estudiantes universitarios, se conviertan en gestores cualificados de información.

Cabe subrayar que la búsqueda, selección, análisis y organización profesional de la información proveniente de los nuevos medios y fuentes digitales, así como su posterior transformación en conocimiento, se han convertido en tareas imprescindibles de la actividad universitaria. Y esto no es nada nuevo. Con ese afán nacieron las universidades.

ALFABETIZACIÓN PARA LOS NUEVOS MEDIOS

El concepto de alfabetización, entendido en su esencia como la capacidad de leer y escribir, se ha amplificado ante las exigencias de la era digital, la cual demanda nuevos conocimientos, habilidades y actitudes para entender y utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a nuestro favor.

Estas competencias digitales no sólo incluyen el conocimiento y uso del hardware y software de computadoras y otros dispositivos electrónicos, sino también los recursos y medios que conforman Internet, como las redes sociales digitales. Sobre todo procuran en el campo universitario el consumo crítico y la creación ponderada de contenidos digitales, además, como lo expondremos, de otras cualidades.

En ese sentido, la alfabetización para los nuevos medios que aquí proponemos asume como punto de partida el enfoque y objetivos propuestos por el Ministerio canadiense de Educación de Ontario a finales del siglo pasado.

Gutiérrez y Tyler (2012), refieren que dicha propuesta, que ya denominan como alfabetización mediática, pretende que los estudiantes desarrollen dos ambiciosas competencias: a) una comprensión razonada y crítica de los medios de comunicación de masas (en nuestro caso, los nuevos medios) como entidades infor-

mativas, así como de los contenidos que éstos difunden y sus efectos, y b) la capacidad de crear productos mediáticos (rasgo distintivo de los usuarios de estos nuevos medios).

Por su parte, Pérez Tornero⁷ (2008) enriquece el abanico de competencias digitales, al resaltar que esta nueva alfabetización radica tanto en la capacidad de generar contenidos, como de interactuar en las nuevas relaciones que tejen las populares redes sociales digitales.

Además, señala que la capacidad de interpretación y creación de contenidos converge en un concepto que hoy está de moda: apropiación. “Apropiación personal y colectiva de las nuevas posibilidades ofrecidas por los medios [...] En esto consistirá la nueva alfabetización mediática” (p. 23).

Mientras por otra parte Jorge Hidalgo (2014) dirige la atención al terreno ético en su propuesta de alfabetización medial e hipermedial integral, en la que apunta la necesidad de formar a los usuarios de los nuevos medios para la autorregulación, la responsabilidad creativa y el manejo de la responsabilidad cívica y legal.

En esencia se busca: “Educar para la comunicación y la mediación ética de la realidad” (2014, p. 112) en el nuevo escenario mediático, pues, argumenta Hidalgo (2012), cada usuario tiene que mediar el contenido (que consume, produce y difunde) entre las normas sociales, legales y frente a su propia dignidad como persona.

Finalmente, Carolyn Wilson (2012) abona otra perspectiva de las competencias que conforman lo que denomina como alfabetización mediática e informacional:

Las competencias esenciales que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa. (p. 16).

7 Profesor investigador en comunicación y educación, alfabetización mediática y discurso periodístico. Experto y consultor de la UNESCO y la Unión Europea en materia de alfabetización digital y mediática.

En síntesis, la alfabetización para los nuevos medios debe, al menos, atender las siguientes competencias digitales:

- La formación de audiencias críticas en torno a dichos medios y sus contenidos hipermedia.⁸
- El desarrollo de habilidades y actitudes para la documentación, elaboración y difusión de contenidos.
- El ejercicio de buenas prácticas para interactuar en las redes sociales digitales.
- La capacidad de gestionar la ingente cantidad de información digitalizada para generar nuevo conocimiento.

Es importante recalcar que las competencias digitales deben estar orientadas por un ethos que nos dirija a la constante búsqueda del bien común,⁹ entendido como “el bien que puede ser participado por todos y cada uno de los miembros de una comunidad humana” (*Gran Enciclopedia Rialp*, 1989, Vol. 4, p. 225).

LA TRASCENDENCIA DE LA INFORMACIÓN DOCUMENTADA

Como punto de partida de la estrategia de curaduría de contenidos digitales que a continuación vamos a exponer, hay que destacar que no hay conocimiento sin información; sin embargo, es

8 El concepto de hipermedia lo entendemos como la organización sintáctica y ramificada de elementos o nodos para la construcción colectiva de conocimiento, en la cual el usuario es quien determina cómo accede a la información. Dichos elementos o nodos pueden contener texto, imágenes, audios y videos.

9 Para esclarecer la diferencia entre bien común y particular, citamos al filósofo Millán-Puelles, quien explica: “La superioridad del bien común respecto del bien particular es, ante todo, intensiva, y sólo en virtud de ello, es además extensiva. El bien común es mejor, más intenso, que el bien particular, y por eso se extiende a un mayor número de beneficiarios o partícipes, de un modo análogo a como el número de los cuerpos iluminables es tanto más abundante cuanto más intensa es la luz”. (1984, p. 377).

posible que exista “información” sin conocimiento, como lo demuestran muchas páginas de Internet.

Para María Rubio (2007) “el conocimiento es información documentada” (p. 17); es decir, información analizada, organizada, asimilada y difundida en forma oportuna, clara, precisa, e incluso atractiva que contribuya al bien común.

Con base en nuestra concepción de información documentada se podrá transformar el diluvio de datos en conocimiento que coadyuve a mejorar la sociedad. Para algunos tal apuesta puede parecer utópica; para otros se instala en el terreno del deber ser; sin embargo, se trata de una opción realista y esperanzadora centrada en el usuario de la información.

De acuerdo con el anterior planteamiento, la información documentada se entiende como el bien máspreciado de la sociedad, pero se trata de un bien muy singular: ni tangible, ni material. María Rubio (2007), refuerza esta idea:

La información se constituye como un bien inmaterial de carácter ilimitado, en la medida en que, a partir de la revolución tecnológica, es posible procesar toda la información, almacenarla en cantidades impensables y transmitirla instantáneamente a cualquier punto; luego además de ilimitado, se trata de un bien compartible (p. 18).

En esta misma línea, Philippe Quéau (2002), añade que la información cumple con dos rasgos que definen lo que es un bien público:

Universalidad (los bienes públicos son universalmente accesibles y potencialmente aprovechables por toda la humanidad, incluidas las generaciones futuras) e inagotabilidad (los bienes públicos son ilimitados, lo cual implica que pueden ser utilizados colectivamente –compartidos– sin que, en teoría, se extingan) (p. 197).

Además, para que la información documentada contribuya al desarrollo del hombre debe cumplir con lo que Marisa Aguirre (1998), establece como su verdadero y genuino fin: “Servir al hombre y, en consecuencia, colaborar con la tarea de su perfecciona-

miento personal a través de un auténtico respeto a los valores y principios que exigen su dignidad” (p. 245).

LA GESTIÓN DE INFORMACIÓN DIGITALIZADA

De acuerdo con lo que hemos expresado, a continuación presentamos los lineamientos generales de nuestra estrategia de curaduría de contenidos digitales como una primera aproximación para responder a la pregunta inicial que articula este trabajo: ¿Cómo enseñar a leer ante la avalancha de información que fluye sin control en la Web?

La respuesta, como se podrá inferir, se encamina a la formación de audiencias críticas en torno a los nuevos medios (como entidades comunicativas en constante evolución) y sus contenidos hipermedia (generados también por los usuarios). Para ello, es esencial comprender los paradigmas comunicativos que están reconfigurando el escenario mediático.

Una manera de formar audiencias críticas es mediante el desarrollo y aplicación de una estrategia de curaduría de los contenidos que producen los nuevos medios, en los cuales convive la información significativa y fidedigna con el rumor y la mentira. El reto: generar información documentada del *buzz*, ese zumbido social que aturde y oculta lo relevante en el ciberespacio.

De entrada habrá que precisar qué entendemos por curaduría de contenidos, término que está adquiriendo carta de ciudadanía. Al respecto, tras una minuciosa revisión del origen y de diversas definiciones que buscan explicar qué es la curación o curaduría de contenidos, Guallar y Leiva-Aguilera (2014) proponen la siguiente definición de *content curation*, término que ellos consideran el más apropiado.

Es el sistema llevado a cabo por un especialista (el *content curator*) para una organización o a título individual, consistente en la búsqueda, selección, caracterización y difusión continua del contenido más relevante de diversas fuentes de información en la web

La enseñanza de la lectura...

sobre un tema (o temas) y ámbito (o ámbitos) específicos, para una audiencia determinada, en la web (tendencia mayoritaria) o en otros contextos (por ejemplo, en una organización), ofreciendo un valor añadido y estableciendo con ello una vinculación con la audiencia/usuarios de ésta (p. 27).

La amplia definición de Guallar y Leiva-Aguilera nos permite identificar los rasgos que distinguen la curaduría de contenido de los nuevos medios. Para tal efecto, destacamos las siguientes características y las adecuamos a nuestro particular enfoque y necesidades.

- La estrategia (el sistema para Guallar y Leiva-Aguilera) debe ser desarrollada y aplicada por estudiantes universitarios orientados por un docente especializado.
- El procedimiento o tratamiento documental privilegia las siguientes tareas: búsqueda, selección, valoración, clasificación, contextualización, justificación y publicación de información documentada proveniente de los nuevos medios y fuentes de información de la Web.
- El objetivo: temas de interés académico, por ejemplo, para la documentación de un proyecto de investigación para una audiencia determinada: la comunidad académica.

A continuación, la hoja de ruta de nuestra estrategia de curaduría de contenidos digitales, que utiliza el método mayéutico.

1. Análisis de la cuestión
 - ¿Qué sé del tema?
 - ¿Qué necesito buscar?

Se trata de validar el tema. Como recomiendan Guallar y Leiva-Aguilera, de “prever si el tema da de sí lo suficiente para organizar un sistema de *content curation* en torno a él”, (2014, p. 72).
2. Responder preguntas clave:
 - ¿Qué?/ ¿Cuál es el tema (concreto y preciso)? Además definir enfoque y subtemas.

- ¿Quién?/ ¿Quiénes son los actores (personas u organizaciones) del tema?

Pueden ser protagonistas, antagonistas, especialistas, testigos... así como fuentes oficiales, no gubernamentales...¹⁰

- ¿Cuándo? / ¿Periodo específico del que necesito obtener información?
- ¿Dónde?/ Ubicación geográfica del tema: ciudad, país, continente, idioma...
- ¿Por qué? / Justificar objetivos de la estrategia.

3. ¿Qué tipo de información necesito?

Por su naturaleza: noticias, artículos de opinión, estadísticas, artículos académicos, estudios, leyes... información gubernamental de acceso público.¹¹

Por su formato: texto, fotografía, audio, video, gráficos, presentaciones en ppt...

4. Seleccionar fuentes y recursos digitales de búsqueda.

Sobre este punto, Guallar y Leiva-Aguilera (2014) señalan que la diversidad de fuentes y recursos de información utilizados es una condición de calidad de la estrategia.

Para ello, el CC (*content curator*) debe tener un conocimiento amplio y preciso de las características, contenidos y peculiaridades de las diferentes fuentes existentes en relación con los temas y ámbitos de la curation, así como de los sistemas más adecuados de búsqueda, seguimiento y monitorización (pp. 45-46).

Por ejemplo: buscadores y metabuscadores (generales y/o especializados), directorios temáticos, bibliotecas, archivos y hemerotecas digitales, bases de datos académicas y civiles, diarios digitales y portales periodísticos, agregadores

10 Al respecto, estamos elaborando una guía de fuentes y recursos digitales de información y documentación en torno a algunas disciplinas de la Comunicación.

11 El avance en las leyes de acceso a información pública y diversas iniciativas civiles de *open data*, que buscan promover la transparencia de la información, ofrecen interesantes recursos para la curaduría de contenidos.

de noticias, sitios web oficiales, no gubernamentales y académicos, blogs, wikis, foros, comunidades virtuales, redes sociales digitales, marcadores sociales...

Para facilitar (automatizar o programar) la labor de búsqueda, monitoreo y recuperación de información de las fuentes y medios digitales seleccionados, se deben integrar a la estrategia recursos como alertas informativas, canales de RSS¹² y herramientas de métrica digital (*digital metrics*) para las redes sociales digitales.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS:

En función del medio y del contenido.

Por supuesto este punto es sumamente relevante para la curaduría de contenidos. Para la evaluación del contenido estamos afinando un método que incluye parámetros e indicadores de análisis. Un parámetro de evaluación es la propiedad del nuevo medio que va a ser evaluada (responde a la pregunta ¿qué queremos evaluar?), mientras que un indicador es el elemento concreto que permite determinar la calidad total o parcial de cada parámetro y responde a la pregunta ¿Cómo evaluamos este parámetro?

Además, para el análisis del nuevo medio (como entidad informativa) formulamos las siguientes interrogantes:

- ¿De qué medio se trata? (Determinar la tipología del nuevo medio).
- ¿Quién es el responsable (persona u organización) del nuevo medio?
- ¿Quiénes son los autores responsables del contenido del nuevo medio?

12 RSS es la sigla de *Really Simple Syndication* (Sindicación Realmente Simple). Se trata de un formato estándar para la sindicación (envío, reunión) de contenidos a los que un usuario puede suscribirse mediante un programa agregador de *feeds* o canales de información.

- ¿Es un medio gratuito o de pago?
- ¿Es un medio especializado o generalista?
- ¿Cuáles son los temas que aborda?
- ¿Quiénes son sus anunciantes?
- ¿A qué audiencia va dirigido? ¿Quiénes son sus seguidores?

Se concluye el procedimiento con la clasificación y etiquetado del contenido evaluado, para su contextualización y justificación con base en los objetivos planteados al inicio de la estrategia. La publicación y/o acceso a los resultados de la curaduría de contenido del tema tratado dependen del propósito establecido por los curadores de contenido.

Finalmente, esperamos que la estrategia de curaduría de contenidos digitales propuesta, y en la que seguimos trabajando, se sitúe como una opción de la alfabetización mediática para formar audiencias críticas en torno a los nuevos medios y sus contenidos y desarrollar habilidades y actitudes para gestionar la ingente cantidad de información digitalizada, competencias necesarias para aprender a leer en tiempos de la saturación de información.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (1998), *El deber de formación del informador*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Castells, M. (2012), *Comunicación y poder*, Traducción de María Hernández Díaz, México: Siglo XXI.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española*, (21ª ed.). Vol. I. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
- Eliot, T.S. (1934), “El primer coro de la roca”, Traducción de Jorge Luis Borges. Fecha de recuperación: 25 de junio de 2015. Disponible en: <http://trianarts.com/t-s-eliot-el-primer-coro-de-la-roca/>

- Guallar, J., y Leiva, A. J. (2014), *El content curator: guía básica para el nuevo profesional de internet*, España: Editorial UOC. Disponible en: <http://www.ebrary.com>
- Gutiérrez, A., y Tyler, K. (2012), “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”, en *Comunicar*, número 38. Vol. XIX.
- Gran Enciclopedia Rialp* (1989), (6ª ed.), Vol. 4. Madrid: Ediciones Rialp.
- Hidalgo, J. (2014), “Redes sociales digitales y sus implicaciones éticas”, en Del Prado, R. (coord.), *Ética y redes sociales*, México: Tirant Humanidades.
- (2012), “Ética en la era digital: desafíos frente a la comunicación globalizada”, en *Revista Mexicana de Comunicación*, 25 (132).
- Lozano, P. (2006), *El tsunami informativo: panorama comunicativo del siglo XXI*, Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Millán-Puelles, A. (1984), *Léxico filosófico*, Madrid: Ediciones Rialp.
- Orihuela, J.L. (2002), “Los 10 paradigmas de la e-Comunicación”, Fecha de recuperación: 10 de agosto de 2008. Disponible en: <http://mccd.udc.es/orihuela/paradigmas/>
- Pérez Tornero, J.M. (2008), “La sociedad multipantalla: retos para la alfabetización mediática”, en *Comunicar*, número 31. Vol. XV.
- Quéau, P. (2002), “La sociedad de la información y el bien público”, en Vlliday Beneyto, J. (dir.), *La ventana global*, Madrid: Taurus.
- Rubio, M. (2007), *Documentación informativa en el periodismo digital*, Madrid: Editorial Síntesis.

- The Economist (2011), “El diluvio de datos”, Traducción: Paula Sepúlveda Kischinevzky, Mariano Garza-Cantú Chávez y José Luis Becerra Pozas. Fecha de recuperación: 15 de abril de 2015. Disponible en: <http://www.politicadigital.com.mx/pics/edito/multimedia/21200/diluviodatos.pdf>
- Salaverría, R. (coords.) (2003), *Manual de redacción ciberperiodística*, Barcelona: Ariel Comunicación.
- Silverstone, R. (2004), *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Wilson, C. (2012), “Alfabetización mediática e informacional: perspectivas didácticas”, en *Comunicar*, número 39. Vol. XX.

**LA LECTURA DE TEXTOS
ACADÉMICOS ESPECIALIZADOS**

La lectura de los textos históricos

ÍÑIGO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Universidad Panamericana

La lectura de los textos históricos en el aula universitaria puede convertirse en una de las actividades más frustrantes para profesores y alumnos. No son pocas las ocasiones en las que los docentes nos quejamos de que los estudiantes leen estos documentos de una manera superficial que no logra sustraer las ideas principales, que las conclusiones a las que llegan tienden a ser anacrónicas... En fin, la lista de los reclamos puede ser tan amplia como diversa.

Pero lo cierto es que en pocas ocasiones reflexionamos sobre lo difícil que puede resultarles a los educandos realizar esta labor de manera correcta cuando carecen de las herramientas y de los recursos necesarios para tal fin. Utilizamos aquí el término *correcto* para referirnos al proceso que le permite al lector comprender el texto en el sentido con el que fue escrito; es decir, de llevar a cabo una lectura similar a la que pudo haber realizado cualquier contemporáneo del autor. Si los alumnos logran alcanzar este punto, entonces estarán en condiciones de llevar a cabo el proceso de interpretación de los textos, actividad que también sería deseable que realizaran en el aula.

En las siguientes líneas presentaremos una serie de reflexiones que bien pueden servir para sensibilizar a los alumnos en torno a la naturaleza y especificidades propias de este tipo de textos y ayudarles a llevar a cabo una lectura e interpretación correctas de los mismos.

Empezaremos por señalar una cuestión de origen semántico. A diferencia de otras lenguas —como el alemán, a manera de ejemplo—, en el español utilizamos el término *historia* para referirnos a dos aspectos que son distintos, si bien complementarios. Entendemos que la historia es todo aquello que forma parte del pasado de la humanidad (acontecimientos, personajes, patrimonio material...) pero, de igual modo, con la misma voz también nos referimos a la escritura de lo pretérito desde el presente. Es decir, utilizamos la misma palabra para *nombrar* una realidad pasada al mismo tiempo que para *reconstruir* desde el aquí y el ahora dicha realidad.

Aunque en el presente escrito consideramos a los textos históricos en la primera acepción, cabe notar que hay obras que bien pueden entrar en ambas categorías, libros como *Historia de Roma*, de Tito Livio, o *La Historia Antigua de México*, de Francisco Xavier Clavijero, son claras muestras de cómo textos escritos desde el presente para reconstruir lo pretérito hoy se nos manifiestan como testimonios historiográficos del pasado.

Otra de las características de los textos históricos fue descrita de manera magistral por el literato español Enrique Jardiel Poncela, quien sentenció que “Historia es, desde luego exactamente lo que se escribió, pero ignoramos si es lo que sucedió” (Caldevilla, 2013, p. 15). Y no le falta razón. Los libros que hablan del pasado nos comparten visiones *parciales* del mismo, son ventanas que nos permiten asomarnos a ciertas *parcelas* de lo pretérito, pero jamás a la totalidad del paisaje. En un tiempo donde se asume que una de las características de toda ciencia es la de brindar resultados exactos y precisos, se puede entender que en los alumnos cause frustración el hecho de que la lectura de estas obras no los lleve a verdades absolutas e irrefutables. En ese sentido, es nuestro deber hacerles entender que en la materia no hay, ni habrá jamás, un texto que sea “la verdadera historia de...” o la “última y definitiva versión de...”.

Lo anterior es, simplemente, imposible por dos razones. En primera instancia, porque no hay ni un solo autor que tenga conocimiento absoluto del pasado –como tampoco no hay uno que lo posea del presente–, de tal manera que siempre estaremos ante versiones del pasado que están sujetas a revisarse y reescribirse con lo que los nuevos aportes epistemológicos y metodológicos nos brinden. De este punto se deriva el uso que los historiadores hacen de lo que el filósofo inglés Robin George Collingwood denominó la *imaginación histórica*, que la podemos entender como “la actividad que al salvar los huecos entre lo que nuestras autoridades nos dicen, le da a la narración o descripción histórica su continuidad’, y no sólo eso, es la que ‘hace el trabajo entero de la construcción histórica’” (Belvedresi, 1997, p. 204). Es necesario hacerles notar a los alumnos que, por origen, la *imaginación histórica* siempre posee un carácter temporal y no conclusivo y que su función es la de ayudar al historiador a darle coherencia a su discurso a través de la recreación del pensamiento de los actores de los sucesos que está narrando y, de este modo, puede *llenar* de manera coherente los vacíos que las fuentes históricas presentan.

A lo expresado anteriormente añadiremos, además, que nunca debemos perder de vista que detrás de un libro o un documento histórico se encuentra al menos una intención que ha animado a su autor a escribir. El tema de las intenciones suele ser un tanto complicado pues no siempre quienes escriben las ponen de manifiesto o, bien, porque aún evidenciándolas, cuentan con otras que prefieren ocultarlas por así convenirles. Para entender mejor este punto hay que hacerles ver a los alumnos que existen textos históricos de manufactura *voluntaria* que fueron redactados con la finalidad de dar cuenta de lo sucedido en el pasado o de trascender, en tanto que otros son de carácter *involuntario*; es decir, nos ayudan a conocer el pasado pero fueron creados por razones más de carácter coyuntural. Los textos secundarios de historia, como las monografías, o algunos de primera mano escritos en la antigüedad clásica –donde a la historia se le consideraba como “maestra de vida” (como la *Anábasis* de Jenofonte)– entran en la primera categoría. Sobre la segunda, pondré como ejemplo a Julio César y su libro *La Guerra de las*

Galias. Cuando el general, historiador y político romano escribió la frase: “César, al principio, a [la] vista de un ejército tan numeroso y del gran concepto que se hacía de su valor, determinóse a no dar batalla. Sin embargo, con escaramuzas cotidianas de la caballería procuraba sondear hasta dónde llegaba el esfuerzo del enemigo, como también el coraje de los nuestros” (p. 32), no estaba pensando en que un grupo de estudiantes del siglo XXI lo leería para aprender latín o para hacer un trabajo sobre la expansión romana en la actual Francia; por el contrario, lo escribió para demostrar sus dotes como estratega, justificar sus acciones en Galia y silenciar a sus detractores en Roma. Es decir, sus fines eran más “propagandísticos” que trascendentes y, sin embargo, su libro es un texto de historia fundamental para comprender las postrimerías de la república romana.

Como consecuencia de lo anterior, uno de los retos que la lectura de los textos históricos le impone a los alumnos es el de indagar, hasta donde les resulte posible, sobre las intenciones que animaron a los autores para escribir, pues así tendrán más claro el por qué y el para qué de la obra y, en consecuencia, comprenderán de mejor manera el sentido original de la lectura a la que se están enfrentando. Esto conlleva a que nuestros estudiantes indaguen sobre la vida del autor (sus relaciones económicas, sociales y políticas; sus intereses; gustos; ambiciones; logros; derrotas...) y el tiempo en el que éste vivió (contextos cultural, histórico, político, social...). Comprender la historicidad del autor es comprender, de igual modo, la historicidad del texto.

Lo cierto es que nuestros alumnos deben encarar otra serie de retos en esta aventura. Uno de ellos es, sin lugar a dudas, el del lenguaje. La lengua se encuentra viva y en constante transformación dado que posee también un carácter histórico, de tal manera que es importante que tomen conciencia de que la continuidad en el uso de palabras vetustas no implica la inmutabilidad de los contenidos que a éstas se les han asignado a lo largo del tiempo. Tenemos el caso de la palabra “polémica”, que sigue siendo de uso común en nuestros días. El *Diccionario de Real Académica de la Lengua Española*, así como buena parte de las personas, define el término, que provoca polémicas (controversias) (sin autor y sin

pág.); sin embargo, a mediados del siglo XIX, éste tenía otra acepción muy común para la época y que se hallaba vinculado con la guerra: “ciencia del ataque y la defensa de la plazas” (1852, p. 579). El detalle es pequeño pero fundamental. El desconocimiento de significados o su atribución errónea lleva a la comprensión incorrecta de cualquier texto.

De igual forma, consideramos que un aspecto básico que deben tener presente los estudiantes es que la lectura de los textos históricos es un ejercicio crítico. No se trata de que se acerquen a ellos con la idea de “a ver qué es lo que se encuentran”, como si estuvieran delante del periódico y quisieran informarse de lo ocurrido ayer. Por el contrario, estos documentos les demandan a sus lectores que se planteen preguntas y busquen las respuestas entre sus páginas, que lean para saciar su curiosidad y no sólo por el mero hecho de informarse.

Sobre este punto, el historiador alemán Georg Eickhoff explicó alguna vez que la escritura y la lectura de los textos históricos son, en esencia, actividades que dan cauce a un diálogo con los muertos que responde a una necesidad vital dado que “entre nosotros, los vivos, surge de generación en generación el deseo de levantar la pesada loza del pasado para exhumar a los muertos y tenerlos a nuestro lado. Dentro de esta voluntad de convertir muerte en vida se esconde el deseo más íntimo de olvidarnos de lo pasadero en todo presente” (*La historia como arte de la memoria: Acosta vuelve de América*, 1996, p. 17).

Si la lectura crítica emana de las preguntas, se vuelve necesario que los alumnos les planteen a los documentos históricos aquellas que sean pertinentes. Hay pocas cosas más frustrantes que el hecho de que no podamos encontrar respuestas a los cuestionamientos que nos hacemos. Para evitar esta situación, los profesores debemos enseñarles a los alumnos a hacer las preguntas adecuadas a los textos que tienen en sus manos. Una manera de ayudarles a iniciarse en esta labor es trabajando con preguntas guía, directrices que los lleven a hallar las respuestas precisas en las lecturas que realizan. Se trata de una técnica sencilla que, a través de la práctica, puede ser dominada por los educandos de tal manera que, con

el paso del tiempo, ellos puedan realizar sus propios cuestionamientos y trabajar con ellos.

Si bien la lectura crítica de los textos históricos requiere del planteamiento de preguntas, también demanda que los alumnos tengan la serenidad y la calma necesarias para llevar a cabo esta tarea, pues tal como lo afirmó el escritor y filósofo francés Jean Guilton, “los que leen historia deben tener el mismo tipo de paciencia que el historiador: la paciencia de lo viviente” (*El trabajo intelectual: consejos a los que estudian y a los que escriben*, 2005, p. 91). En virtud de todos los retos que aquí hemos mencionado, la paciencia es una cualidad vital que lleva al estudiante a no desesperar en su lectura, a ser insistente en caso de no encontrar las repuestas buscadas y a perseverar en su intento por comprender lo que está leyendo.

Ahora bien, el contacto de los alumnos con los textos históricos jamás se queda en el mero ámbito de la lectura correcta; es decir, de la búsqueda del sentido que tenía el documento en su tiempo. Por el contrario, y como se puede esperar de todo ejercicio de este tipo, también contiene un talante interpretativo. Ninguno de nosotros es el mismo después de haber leído una línea, un párrafo, una página, un libro. No podemos permanecer impassibles después de habernos enfrentado a un texto histórico, pues como lo refiere Santisteban “cuando interpretamos datos o fuentes históricas, incorporamos nuestra experiencia histórica, algo personal y que está relacionado con nuestras propias vivencias, a través del conocimiento y de elementos afectivos” (“La formación de competencias de pensamiento histórico”, 2010, p. 49).

Es importante que cuando los profesores les dejemos a los alumnos lecturas de textos históricos también los invitemos a que las interpreten (con invitación o sin ella, de todas formas lo harán), que las deconstruyan, que las hagan suyas y que las doten de un nuevo sentido en concordancia con la época en la que viven y con las historias personales que cada uno de ellos tiene. Del mismo modo como quien ha escrito un texto histórico pertenece a un lugar de producción social “que introduce determinaciones, presiones o privilegios decisivos para la organización de los métodos, los intereses

y los modos” de escritura (Castro, “Michel De Certeau: Historia y Ficción”, 1999, p. 110), quien lo lee también lo interpretará de acuerdo con la sociedad y con el entorno que le son propios.

En síntesis, hacer que los alumnos lean, entiendan y se apropien de los textos históricos es un ejercicio que requiere de mucha paciencia y práctica y, en especial, del apoyo de sus profesores. Los apoyamos cuando les advertimos sobre las especificidades que poseen estos documentos, cuando les enseñamos a leerlos, cuando les invitamos a que los deconstruyan e interpreten y, por último, cuando les permitimos que hagan cada una de estas operaciones por su propia cuenta.

FUENTES CONSULTADAS:

- Belvedresi, R. (1997), “Collingwood y el constructivismo histórico”, en *Revista de filosofía*, Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, 17, pp. 187-206.
- Caldevilla, D. (2013), *La historia contada a través de los medios de comunicación*, Madrid: Visión Libros.
- Castro, R. (2010), “Michel De Certeau: Historia y Ficción”, en *INGENIUM. Revista de historia del pensamiento moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 4, pp. 107-124.
- César, J. (1982), *La Guerra de las Galias*, Barcelona: Ediciones Orbis.
- Domínguez, J. (1852), *Diccionario nacional de la lengua española*, Madrid: Establecimiento Tipográfico de D. F. de P. Mellado.
- Eickhoff, G. (1996), *La historia como arte de la memoria. Acosta vuelve de América*, México: Universidad Iberoamericana.

La enseñanza de la lectura...

Guitton, Jean (2005), *El trabajo intelectual: consejos a los que estudian y a los que escriben*, Madrid: Ediciones RIALP.

Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la lengua: Polémica*, Madrid: RAE. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=Polémica> (Fecha de acceso: 8 de junio de 2015).

Santisteban, A (2010), “La formación de competencias de pensamiento histórico”, en *Memoria académica*, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 14, pp. 34-56.

El desarrollo de habilidades para la lectura crítica en Ciencias Sociales. Estrategias basadas en la teoría sociocultural y la de inteligencias múltiples

MARÍA DEL CARMEN CAMACHO GÓMEZ

Universidad Panamericana

La lectura de comprensión en ciencias sociales no puede analizarse de forma aislada; si bien cada disciplina requiere de una didáctica específica, el punto de partida y las dificultades que se presentan en alumnos universitarios, son comunes para cualquier área.

Leer es un proceso que se va desarrollando desde los primeros años del aprendizaje formal. La lectura constituye un medio de aprendizaje y de formación que facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo constante de habilidades para la expresión oral y escrita (Santiesteban, 2012). Un proceso adecuado de lectura promueve procesos cognitivos como la reflexión, la interpretación y el análisis, a través de un proceso interno en el que la persona decodifica la información contenida en los textos, y se apropia de lo que considera relevante para resolver problemas cotidianos, construyendo así conocimientos significativos.

Para comprender la complejidad de la falta de habilidades de comprensión de lectura, se necesita partir de problemáticas generales, por ejemplo, de la forma en que se lee en nuestro país. En México se lee poco y, frecuentemente, más por obligación que por gusto. Según cifras del INEGI, los mexicanos leen 2.9 libros al año

y la población que más lee es la que se encuentra entre los 18 y los 22 años; es decir, la que está cursando estudios profesionales, y ellos leen en promedio 4.2 libros al año. Además de libros, los universitarios abarcan el 49% de la población que lee periódicos y el 53% de los que leen revistas.

Otro problema general relacionado con la lectura es que se utiliza como castigo, como recurso para mantener el orden o para llenar “huecos” en las clases de educación básica, lo que provoca que la lectura vaya adquiriendo una connotación negativa, que puede llegar a prolongarse de forma indefinida.

Así, el alumno llega a la universidad leyendo por obligación y preocupándose más por memorizar datos, nombres y fechas para poder contestar un examen, que por obtener habilidades para el análisis, la síntesis y la aplicación de la información que se lee.

En el caso de las ciencias sociales, y en general de cualquier disciplina, se requiere de una metodología que facilite la construcción de conocimientos de los alumnos; esta didáctica debe incluir el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, pues ésta es la mayor fuente de información de las ciencias sociales, en las que los textos van desde lo narrativo y lo descriptivo, hasta lo expositivo y lo argumentativo, y donde cada tipo de texto debe leerse de forma diferente, pues sus objetivos son distintos. Estrategias de comprensión de lectura como la predicción, podrían resultar útiles durante la lectura de un cuento, pero podrían ser insuficientes para la comprensión de un artículo de opinión.

El desarrollo de estrategias para la lectura en ciencias sociales, debe incluir actividades como aprender a establecer hipótesis, investigar, consultar varias fuentes, y seleccionar, contrastar y jerarquizar la información. Aprender a utilizar esquemas y cuadros también ayuda a la comprensión de textos, además de facilitar la detección de la idea general y de las específicas (Santiesteban, 2012).

Una primera labor del docente, para facilitar el desarrollo de estrategias, es conocer el nivel de comprensión de lectura de sus alumnos. Los profesores universitarios dan por hecho que los estudiantes llegan a las aulas con las herramientas necesarias para

manejar los contenidos de todas las asignaturas, pero la realidad no es así. Gran cantidad de alumnos universitarios tienen pocas estrategias de aprendizaje, un lenguaje limitado y falta de motivación. Para el docente es indispensable hacer un diagnóstico que le permita saber cuál será el punto de partida de su asignatura. No considerar las habilidades y necesidades de los alumnos dificultará el desarrollo de la clase, y el cumplimiento de objetivos académicos de las asignaturas. (Argudín y Luna, 1995).

Además del diagnóstico, la metacognición forma parte fundamental en el proceso de la lectura crítica. Cuando un alumno conoce o cree conocer las habilidades que tiene desarrolladas, puede participar de forma activa en el mejoramiento de sus estrategias de aprendizaje (Avendaño y Perrone, 2011).

A partir de los resultados del diagnóstico, conviene revisar los materiales previamente seleccionados, para ver si es necesaria una modificación en el temario o en los recursos a utilizar. El profesor se debe cuestionar cuál es el objetivo central de la clase, qué metas generales y específicas busca alcanzar, y qué papel tienen los textos elegidos para alcanzar dichos objetivos. A las ciencias sociales se les relaciona generalmente con la lectura, pero ésta debe estar basada en textos que aporten elementos suficientes para desarrollar en el alumno un pensamiento analítico y crítico, que no se limite a la acumulación de información sino a la capacidad de relacionarla con diferentes entornos para tener una visión global del mundo; se debe “inculcar en los estudiantes la comprensión de las principales formas de pensamiento” explica Howard Gardner, “Enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos; se trata simplemente de que aprendan a usar determinadas formas de pensamiento” (p. 136).

La labor docente no debe limitarse a dar a conocer información sobre una asignatura, sino ayudar a desarrollar estrategias de aprendizaje; por ejemplo, buscar fuentes confiables y si éstas son secundarias, buscar la fuente primaria. No limitarse a un autor o a una postura, sino encontrar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, y buscar el significado de palabras clave que no se

entiendan, son algunas de las estrategias que pueden mejorar la comprensión de lectura.

Por supuesto, la labor del docente se duplica, pues además de la asignatura deberá proveer a sus alumnos de herramientas que les permitan la adquisición de conocimientos, pero a la larga, facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso no se dará de forma inmediata, es gradual, y requiere no solamente del dominio de los contenidos de una materia, sino de que el profesor conozca estrategias que faciliten el aprendizaje significativo de sus alumnos.

Teorías como la Sociocultural de Lev Vigotsky y la de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, pueden apoyar el desarrollo de dichas habilidades.

La Teoría Sociocultural, desarrollada por Vigotsky,¹ le da especial importancia a la interacción como base de la construcción del conocimiento. Vigotsky explica que las personas que utilizan procesos para completar tareas, pueden aportar patrones de conducta para que un alumno desarrolle nuevas aptitudes. Los elementos de esta teoría pueden utilizarse como estrategias para mejorar la habilidad de la lectura y su comprensión y a continuación se explican sus elementos:

Como primer punto, Vigotsky explica que el aprendizaje o desarrollo de una habilidad presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual se accede a la vida intelectual. Para que haya desarrollo de habilidades, debe haber madurez y dominio de habilidades previas, más sencillas. En los alumnos universitarios, partir de un diagnóstico de habilidades para leer permitirá seleccionar estrategias que vayan de lo que ya se domina, hasta actividades más complejas.

Un segundo elemento fundamental para el aprendizaje, según Vigotsky, es lo que él llama Zona de Desarrollo Próximo, o ZDP, definida como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la habilidad para solucionar problemas, y el desarrollo

1 Lev Semiónovich Vigotsky, psicólogo ruso nacido en 1896. Realizó investigaciones sobre la relación entre la psicología, la literatura, la semiótica y la neurolingüística. Murió en 1934, en Moscú.

potencial obtenido de un guía” (p. 86); es decir, que lo más importante no es diseñar actividades de comprensión de lectura, sino el aprendizaje que resulta de esas actividades, pues así el alumno adquiere herramientas útiles tanto para su desempeño académico, como para su vida diaria.

El siguiente punto de la Teoría Sociocultural es la internalización, un proceso fundamental para el aprendizaje que consiste en la capacidad que tiene una persona de aprender del experto que lo guía y hacer propia la información que recibe. El alumno realiza un proceso de análisis de alguna experiencia y lo aplica en la solución de un problema; en este caso, la lectura de comprensión. Para llevar a cabo este proceso, el alumno debe aprender a seleccionar la información que pueda ayudarle en ésta, y en futuras ocasiones.

Los motivos y la internalización le proporcionan dinamismo al proceso de interacción entre docente y alumnos, pues comparten objetivos en el salón de clases. El conocimiento adquirido a través del proceso de internalización, explica Vigotsky, sucede siempre con la ayuda de alguien más; esta premisa debe ser fundamental para el profesor que quiere desarrollar habilidades en sus alumnos, pues ellos no pueden construir a partir de la nada, requieren bases, estrategias y para adquirirlas, necesitan del docente.

Además de la internalización, la Teoría Sociocultural considera al mecanismo de andamiaje como un recurso muy efectivo para el desarrollo de habilidades. El andamiaje consiste en la “interacción social que los alumnos pueden llegar a crear. Teniendo las condiciones adecuadas de apoyo por parte del experto, el aprendiz puede participar y extender sus habilidades y conocimientos, hacia niveles más altos de competencia”, (Lantolf, 2001:40).

Una forma de utilizar el andamiaje en la comprensión de la lectura, es a través de actividades en la que los alumnos más hábiles ayuden a los menos aventajados a mejorar su desempeño en un área específica, como la síntesis de textos, o el desarrollo de esquemas, y al compartir estrategias, los alumnos adquieren nuevas habilidades para manipular un texto.

En la planeación y desarrollo de actividades debe tomarse en cuenta que cada alumno es diferente y tiene una forma distinta de

aprender; para un alumno visual será más fácil llevar a cabo lecturas largas y complejas que para uno kinestésico. Aunque no es posible diseñar un recurso o actividad especial para cada tipo de alumno en un salón de clases, sí pueden considerarse los estilos predominantes en un grupo y buscar formas de apoyo para aquellos a los que se les dificulte más la lectura.

En cuanto a estilos de aprendizaje, el docente puede apoyarse en teorías como la de las Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner.²

Gardner utiliza el término *inteligencias*, para referirse a las habilidades individuales que desarrollamos, y basa su teoría en que los seres humanos desarrollan estrategias para llevar a cabo diferentes actividades, de acuerdo con las experiencias que se presentan en su vida diaria. Cada persona adquiere la capacidad que necesita para resolver las situaciones a las que se enfrenta, y el hecho de que no desarrolle una habilidad específica, no significa que esto no se pueda lograr más adelante, si se requiere. En el caso de los alumnos universitarios, si durante su formación escolar básica, no tuvieron la oportunidad de aprender estrategias de comprensión de lectura, pueden desarrollarlas durante sus estudios profesionales.

Gardner hace una clasificación de ocho inteligencias,³ o habilidades, que todas las personas tienen, más o menos desarrolladas. Si se busca mejorar la competencia lectora en los alumnos en el área de las ciencias sociales, será de gran utilidad trabajar en el desarrollo de las tres siguientes inteligencias:

- Inteligencia lingüística-verbal: que busca mejorar la expresión oral y escrita a través del análisis del lenguaje. Lo primero que desarrolla una persona es la expresión oral, que más adelante se combina con la lectura y la escritura.

2 Psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, nacido en 1943, en Estados Unidos.

3 Las ocho inteligencias son: natural; musical; cinético-corporal; lógico-matemática; lingüística; espacial; interpersonal e intrapersonal.

- Inteligencia interpersonal: que se basa en la interacción con otras personas y que a nivel global representa la base de las ciencias sociales.
- Inteligencia intrapersonal: en la que la persona interioriza la información que recibe del exterior y la convierte en conocimientos que le permiten explicar su entorno.

¿Qué otros aspectos pueden considerarse al diseñar estrategias de comprensión de lectura? Que sean flexibles para poderse ajustar al nivel de competencia que el alumno va alcanzando; deben establecerse metas a corto plazo que los estudiantes puedan lograr, para mantenerse motivados.

El docente debe, además, reconocer el momento en que los alumnos ya cuentan con suficientes herramientas para trabajar los textos con cierto margen de libertad, en los que ellos decidirán la mejor forma de analizar y comprender un texto, pues si bien es fundamental contar con estas habilidades, éstas no deben convertirse en el objetivo central de la clase, sino sólo en un apoyo para alcanzar las metas de la asignatura.

Al seleccionar las actividades que favorezcan la comprensión de lectura, deben considerarse tres momentos clave: antes, durante y después de leer (Argudin y Luna, 1995), y los alumnos pueden llevar a cabo actividades, como las siguientes:

Antes de leer el texto, conviene revisar la estructura de lo que se va a leer, el título, subtítulo, fotografías o ilustraciones, si las hay, y cualquier otra información que el alumno vea a primera vista; esto le puede ayudar a inferir de lo que trata el texto, lo que después lo llevará a la reflexión sobre qué tanto conoce sobre el contenido.

Si los conocimientos sobre el tema son menores a lo que supuso el profesor, no es necesario cambiar el texto, puede dividirse en pequeñas secciones y hacer grupos de análisis para asegurarse que se va comprendiendo lo que se lee.

Hay que considerar también, el tipo de lectura que requiere el texto y el objetivo que se busca. Generalmente, en ciencias sociales resulta de mucha utilidad la lectura silenciosa y la creadora (Santies-

teban, 2012); la lectura silenciosa permite un ritmo individual en el que el individuo revisa la información a su propia velocidad, deteniéndose y regresando a aquellas partes sobre las que necesita reflexionar. La lectura creadora promueve el análisis de lo que se va leyendo, pues como su objetivo es producir textos, requiere de la integración de lo más significativo de cada lectura que se haga sobre el tema elegido.

Más adelante pueden llevarse a cabo procesos más complejos, como el de la lectura de exploración; en donde el alumno lee la introducción y las conclusiones del texto para saber si la información contenida le resultará útil. La lectura cognitiva, que le permite profundizar sobre conocimientos que ya tenía, y la lectura crítica, en la que el lector no solamente tiene la habilidad de seleccionar rápidamente la información que le es útil, sino que, además, logra evaluar la calidad del contenido a través de un proceso que va perfeccionando a través de la práctica (Argudín y Luna, 1995).

En la lectura crítica, los lectores se cuestionan sobre el propósito de lo que leerán, la forma en que el autor presenta la información y si se está de acuerdo o no con él, y si desean modificar la forma de pensar (Argudín y Luna, 1995). Interpretan el texto a partir de los conocimientos, experiencias y opiniones del lector (Avendaño y Perrone, 2011).

Ya concluida la lectura, se debe verificar que se hayan cumplido los objetivos planeados tanto para el docente como para el alumno, pues no puede haber aprendizaje significativo sin una apropiación y una aplicación de la información. Actualmente los alumnos necesitan encontrar una vinculación de lo que leen con el mundo que los rodea, especialmente en el área de las ciencias sociales, en donde la integración debe existir en todo momento. Si el alumno no logra relacionar lo que lee con algún aspecto de la vida, perderá esta información, pues no logrará convertirla en conocimiento.

Integrar actividades ajenas al contenido de la asignatura pero que ayuden al alumno a mejorar sus técnicas de aprendizaje, facilitará el desarrollo integral del estudiante universitario, pues le permitirán adquirir habilidades tanto para su vida profesional, como para la personal.

FUENTES DE CONSULTA

- Argudín, Y. y Luna, M (1995), *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*, México: Universidad Iberoamericana.
- Avendaño, F. y Perrone, A. (2000), *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*, Argentina: Homosapiens.
- Cázares González, F.G. (2000), *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- Gardner, H. (2001), *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, España: Paidós.
- Lantolf, J.P. (2001), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Inglaterra: Oxford University Press.
- Santiesteban Naranjo E. (2012), *Didáctica de la Lectura. Fundamentos, conceptos, habilidades, ejercicios y métodos para la enseñanza de la lectura*, Alemania.
- Hernández, F. X., & Santacana Mestre, J. (1995), “Ideas, estrategias y recursos”, en *Cuadernos de pedagogía*, (236), 12-25.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2006), *Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura 2006*. Consultado el 6 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx//sistemas/microdatos/encuestas.aspx?c=27359&s=est>
- Vigotsky, L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Estados Unidos de Norteamérica: Harvard University Press.

Lectura de textos académicos en ciencias exactas, sociales y humanidades

JUAN VOUTSSÁS M.

Universidad Nacional Autónoma de México

Uno de los efectos de la globalización ha sido la tendencia a homogeneizar los estilos de la producción y comunicación académica. Hace unas cuatro o cinco décadas, los documentos académicos eran producidos en ciertas estructuras o modalidades de acuerdo con las disciplinas. Las ciencias exactas ya habían desarrollado su estilo desde largo tiempo; la forma y estructura del artículo científico ya habían sido establecidas muchas décadas atrás: título, resumen, introducción, metodología o procedimiento, resultados, discusión, agradecimientos y bibliografía citada. En esta última parte se habían desarrollado también estructuras homogeneizadas: citas estilo IEEE (*Institute for Electrical and Electronic Engineers*), ACS (*American Chemical Society*), AMS o AMS-LaTeX (*American Mathematical Society*), etc. Las ciencias médicas y de la salud siguieron esa estructura de artículos y por supuesto también crearon sus estándares de citas bibliográficas: la AMA (*American Medical Association Manual of Style*), la Vancouver y la Turabian, por mencionar algunos estilos de citación médica. Hasta el segundo tercio del siglo XX los estilos en ciencias sociales y humanidades eran otros y eran muy distintivos; los académicos en estas disciplinas escribían monografías, ensayos, edito-

riales, reseñas y –cuando juntaban suficiente material– un libro. El género discursivo era distinto. La psicolingüística y sociolingüística eran diferentes. Hasta los títulos y grados eran diferentes y reflejaban esa distancia académica entre las ciencias exactas y de la salud, con las ciencias sociales y las humanidades. Recordemos que hasta hace unas tres o cuatro décadas, las personas que estudiaban ciencias exactas y de la salud a nivel superior recibían un título específico *ad hoc* a sus estudios: físico, químico, matemático, ingeniero, médico, biólogo. Las personas que estudiaban humanidades recibían al final un título de “maestro”: en letras, en filosofía, en historia, etc. Este título significaba que habían superado la etapa de aprendizaje básico y que ya habían llegado al nivel de poder enseñar la disciplina. Estaban además los “licenciados”, aquellos que recibían una licencia para ejercer una profesión: los abogados en derecho, o aquellos en administración, etcétera.

Luego la globalización comenzó a imponer sus estándares. Además de las publicaciones, para homogeneizar a nivel mundial los títulos y grados en concordancia con cierto número de años de estudios, se introdujo el concepto del grado estandarizado. Así, a los estudios universitarios de cuatro o cinco años se les denominó de *licenciatura* o pregrado –*undergraduate* en inglés– y a los subsecuentes de *maestría* y *doctorado* –Master y Ph.D.– con duraciones promedio también estandarizadas. Esto hizo que los grados de *maestro* en las humanidades como primer nivel de estudios superiores, fueran cambiados por el de *licenciado*, ya que *maestro* se reservaba así para el siguiente nivel. A partir de entonces, los universitarios recibirían un título de *licenciado* al terminar su primer nivel. Si se lo piensa bien, la lógica es algo ilógica: ¿*licenciado en filosofía*, en historia, en letras, en geografía etc.? ¿Se le puede dar al egresado “licencia para ejercer” la historia, las letras, la filosofía o la geografía? Las carreras de ciencias exactas o técnicas también se denominaron *licenciaturas* pero por fortuna, éstas decidieron conservar sus denominaciones anteriores, y los títulos siguieron siendo de *físico* –que no licenciado en física–, *ingeniero* –y no licenciado en ingeniería– o *biólogo* –y no un licenciado en biología–. Sí, en efecto, son carreras de nivel licenciatura

—totalmente de acuerdo— pero sus títulos no fueron afectados por la homogeneización de la globalización. Siempre me he preguntado por qué no se decidió dar título a los egresados de las carreras sociales y de humanidades como *filósofo, historiador, literato, psicólogo o geógrafo ¿licenciado en* sonaba más importante, más sólido? Gajes de la homogeneización.

Al mismo tiempo que las denominaciones de grados, la globalización comenzó a imponerles los estilos y estructuras de comunicación de las ciencias exactas a las ciencias sociales y las humanidades. Los académicos de estas áreas también debían divulgar su saber en artículos cuya estructura no debería ser muy diferente a la que usaban los científicos. Hoy en día, igual se espera que un artículo académico en ciencias sociales o humanidades tenga los mismos elementos que aquellos de las ciencias exactas: título, resumen, introducción, metodología o procedimiento, resultados, discusión, agradecimientos y bibliografía citada. Y se crearon subestilos de citas *ad hoc* para este propósito: MLA (*Modern Language Association*) para literatura, artes y humanidades, Chicago (para temas no del todo académicos), APA (*American Psychological Association*), AAA (*American Anthropological Association*), ASA (*American Sociological Association*), etc., si bien nada prohíbe que en documentos de ciencias sociales o humanidades puedan usarse los estilos “científicos” para este propósito. A partir de entonces, las revistas académicas de ciencias sociales y humanidades comenzaron a parecerse más y más en estructura, estilo y requisitos a las revistas científicas.

Pero la semejanza es sólo en parte. A pesar de todo ello, y ése es el punto, cada disciplina sigue guardando su propia esencia de redacción y comunicación, lo que se ha denominado en décadas recientes el *género discursivo*; esto es, “esferas de comunicación que desarrollan textos con características reconocibles comunes, tanto para escritores como para lectores”. Bajtín (1982, p. 248). A pesar de las estructuras y formas homogeneizadas, la forma de comunicación sigue teniendo diferencias notables; no existe un único discurso retórico. Un aspecto fundamental del proceso de enculturación es “*justamente la apropiación de las prácticas de lectura y*

escritura científico-académicas que se diferencian de las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad”, Bazerman et al, (2005, p. XI). Esto significa que los estudiantes universitarios deben aprender a distinguir las prácticas y estilos de la comunicación académica propios del área en la que se están desarrollando. Por ejemplo, en las humanidades “predominan los lenguajes especializados con criterios propios y el conocimiento no se construye por lo general acumulativamente”, Martín, Maton y Matruglio (2010). Por lo mismo, “predominan las publicaciones extensas tipo monografías, las investigaciones son individuales -no suelen abordarse colectivamente-, y son comunes las citas fundamentales no recientes.” Becher y Trowler (2001). Además, en esta área

son importantes las interpretaciones personales explícitas –las demostraciones empíricas o cuantitativas no son frecuentes–, y por tanto persuadir al lector depende en gran medida de la eficacia argumentativa. El uso de recursos para los puntos de vista personales y para organizar explícitamente los textos es más común que en otras grandes áreas científicas. Hyland (2005, p.37).

No es el caso profundizar aquí en estos argumentos de diferencias; baste resaltar que existen y están bastante estudiados y establecidos hoy en día. Rose y Martín (2013, p.18) lo resumieron así: “los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada disciplina”.

Esto lleva a una pregunta fundamental: si los géneros discursivos existen y a pesar de la homogeneización de la comunicación cada área del conocimiento tiene sus prácticas y estilos propios con características comunes y especiales para su comunicación académica, que debe ser aprendida por los estudiantes universitarios, ¿quién debe enseñar éstos? Muchas universidades dan por hecho que es algo que el alumno ya trae consigo de sus estudios de bachillerato o que desarrollará por sí mismo durante sus estudios profesionales. Desde mi punto de vista este es un grave error: es responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior enseñar estos estilos y estructuras como parte de la formación que les otorgan a sus estudiantes.

Muchas universidades en la actualidad se han hecho conscientes de esta necesidad; pues aprenden que esta formación, o la falta de ella, inciden positivamente en los índices de excelencia de sus instituciones o, negativamente, en sus índices de deserción. Como ejemplo relevante de aquellas que sí se han preocupado y ocupado al respecto, véanse los programas de enseñanza y capacitación de lectura académica de la Universidad Estatal de California (CSU), el mayor sistema universitario del planeta. Ellos han desarrollado todo un programa de capacitación y formación en lectura académica, tanto para sus propios profesores como para un gran número de otros, en lo que ese estado denomina el “sistema K-12”; esto es, el sistema de educación primaria y secundaria de doce años previo a la universidad. Sus cifras arrojan impresionantes resultados de cómo la universidad puede incidir sensible y positivamente en esta formación de los estudiantes más allá de las asignaturas académicas, y además en varios niveles educativos CSU (2010). Otro ejemplo al respecto puede verse en grupos de universidades argentinas que han llegado a un consenso acerca de la necesidad de ellas hacerse cargo de la enseñanza de estas prácticas de lectura especializada, Carlino (2004) y (2013, p. 355).

Muchas instituciones de educación en la actualidad comienzan a preocuparse por esta formación para sus estudiantes —muchas otras no—. La reflexión enunciada anteriormente sigue en pie: si estas prácticas deben ser enseñadas y no pueden dejarse a la dedicación o a la buena fortuna de los estudiantes: ¿quién es responsable de enseñarlas? Si no es la universidad el sistema educativo de cada país que debe estar consciente de esta formación y asegurarse de que se enseñen y se aprendan antes en el bachillerato. ¿Quién lo es? Hoy en día prácticamente nadie hace esto. Por eso las universidades deben asumir el reto y el compromiso: la enseñanza de la lectura especializada, de los géneros discursivos, de las prácticas y estilos de la comunicación académica, del lenguaje retórico propios del área en la que se desarrolla cada estudiante. Esto es algo que pareciera muy obvio y que sin embargo pocas universidades quieren aceptar. Hoy en día es raro ver en las instituciones de enseñanza superior alguna asignatura, taller o curso de alguna carrera que enseñe esto, ni a nivel curricular de las es-

cuelas ni a nivel de cursillos o talleres complementarios de educación continua. Los profesores por lo general no se ocupan de estas enseñanzas durante sus propios cursos curriculares; dan por hecho que sus estudiantes ya lo saben o que ya lo aprenderán. Las universidades rara vez cuentan con textos especializados al respecto en sus bibliotecas, que ayuden a los alumnos a aprender tales prácticas.

Experiencias positivas las hay y por lo general con gran éxito. Por ejemplo, la Facultad de Química de la UNAM impartió por muchos años la asignatura de “Información Bibliográfica”, en la que se enseñaba a los alumnos de esa escuela cómo estaba organizada la información mundial alrededor del tema de la Química, cómo se comunicaba y cuáles eran las herramientas fundamentales bibliográficas para acceder a la información en esta disciplina. Muchas generaciones de químicos aprendieron a utilizar y a sacar provecho del “*Chemical Abstracts*” —entre otros índices— y de innumerables manuales y otras publicaciones que de otra forma no hubiesen aprovechado o hubiesen tardado mucho en descubrir y en aprender a utilizar. Aprendieron las reglas de la divulgación académica de esta disciplina; aprendieron cómo citar en sus trabajos —algo muy útil en estos días en que el plagio es práctica común entre los estudiantes—; lo peor de todo esto es que la mayoría de las veces no se trata de mala fe; simplemente nadie les enseña a hacer citas académicas. Quitando las escuelas de bibliotecología o afines ¿Quién les enseña hoy a sus estudiantes a citar apropiadamente en sus trabajos académicos? Pueden obtenerse muchas enseñanzas de aquella asignatura y de sus beneficios. Desgraciadamente, cuando el único profesor que la impartía se retiró, la asignatura fue discontinuada del plan de estudios. Se consideró que “no era relevante” para la formación de los alumnos, y no fue sustituida por nada semejante.

Hoy en día en que las instituciones de educación superior están preocupadas por los *rankings* académicos inmersas en la competencia por la superación de sus niveles de excelencia académica, he aquí un filón poco explotado que sin duda podría mejorar la calidad de sus profesores y alumnos y por tanto de su enseñanza.

En la medida en que las universidades asuman la enseñanza de la lectura especializada, de los géneros discursivos, de los diferentes estilos y estructuras de la comunicación académica y del lenguaje retórico, propios de cada área del conocimiento que cultiven, producirán mejores egresados que a la larga serán mejores profesionales, mejores maestros, mejores investigadores, lo que al fin y al cabo es uno de los objetivos que toda institución de enseñanza superior persigue.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Todas las referencias bibliográficas en-línea han sido verificadas como exactas y existentes al 27 de abril del 2015.)

Bajtín, Mijaíl (1982), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México : Siglo veintiuno editores, 393 p. ISBN: 968-23-1111-X. Disponible en: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>

Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle; and Garufis, Janet (2005), *Reference Guide to Writing across the Curriculum*, West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press. 175 p. ISBN: 1-932559-42-6. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/

Becher, Tony; y Trowler, Paul (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa. ISBN: 9788474327571. Publicado originalmente como: Becher, Tony; and Trowler, Paul. 1989. “*Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the cultures of the disciplines*”, England : Society for Research into Higher Education and Open University Press, 239 p. ISBN: 0-335-20628-X.

La enseñanza de la lectura...

- Carlino, Paulina (2004), “Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”, en *Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires: Lectura y Vida (Asociación Internacional de Lectura), pp. 5-21.
- (2013), “Alfabetización académica diez años después”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- CSU - The California State University (2010), *Reading Report : Preparing Teachers to Teach Reading Effectively*, Sitio web oficial de la CSU, 16 p. Disponible en: http://www.calstate.edu/Academic_Literacy_Final_Report
- Hyland, Ken (2005), *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*, London : Continuum. ISBN: 0826476112.
- Martin, James; Maton, Karl; and Matruglio, Erika (2010), “Historical Cosmologies: Epistemology and Axiology in Australian Secondary School History Discourse”, en *Signos*, Vol. 43, núm. 74, pp. 433-463.
- Navarro, Federico (Coord) (2014), *Manual de Escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires, 364 p. ISBN: 978-987-3617-25-6.
- Rose, Davis; and Martin, James R. (2012), *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*, London: Equinox. 179 p.

**LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA
POR PLACER Y LA LECTURA ACADÉMICA**

La lectura en la vinculación social de la universidad veracruzana

A. OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ
Universidad Veracruzana, México

LA VINCULACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Toda institución de educación superior (IES), sobre todo si es pública, enfoca sus objetivos y estrategias al desarrollo del conocimiento para analizar los problemas de la humanidad, desarrollando actividades que vayan enfocadas a la comprensión de estos problemas, y al estudio sistemático de ellos para coadyuvar a su solución. Esto es lo que se puede lograr a través de la vinculación. En la educación superior, después de la docencia y la investigación, la vinculación permite la extensión de sus funciones hacia la sociedad en general; de aquí que muchos teóricos la consideren como la tercera misión de las universidades.

La Universidad Veracruzana (UV), como una IES pública, comprometida con el desarrollo de México y particularmente de la región sureste, tiene establecidos procesos de vinculación que permiten poner al servicio de la sociedad los conocimientos, a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población. Para ello implementa estrategias para construir propuestas que brinden soluciones a las necesidades del entorno, para la generación del bienestar colectivo, así como para el desarrollo de la entidad veracruzana y de sus municipios.

La enseñanza de la lectura...

En este contexto, para los programas académicos es muy importante la construcción de escenarios y metodologías donde los profesores y estudiantes participen y se vinculen a la solución de problemas reales. Esto generalmente se realiza a través de los programas de intervención, donde se comparten los objetivos formativos con los de vinculación social, haciendo la transferencia de conocimiento para la mejora de las condiciones de grupos y comunidades específicas. Asimismo es importante el vínculo que se establece con aquellos sectores comprometidos con el aumento de la productividad y la competitividad; es decir, con el sector productivo de la región.

LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA (UV)

Por lo anterior, tradicionalmente, pero sobre todo en las últimas dos décadas, en la UV se le ha dado un énfasis especial a la formación integral de los estudiantes, vinculándolos cada vez más a trabajo en escenarios reales, donde le aporten a la sociedad de diferentes maneras. Pero aún más, la estrategia institucional comprende la profesionalización de áreas hasta hoy no atendidas, pero que sin duda pueden impactar de manera notable las exigencias actuales. Tal es el caso de la promoción de la lectura.

Para que la universidad cumpla su misión hace falta tener acceso a una educación que permita apropiarse de los conocimientos, métodos y estrategias para procesar la información, generar conocimiento y estar en posibilidades de adoptar y difundir nuevas tecnologías, y para ello es indispensable dominar los actos básicos de ese producto social que es el escuchar y hablar, el leer y escribir. La apropiación del primer binomio se da en un proceso que en toda comunidad humana ocurre de manera natural. El segundo binomio requiere de adquisición cultural, para el que hace falta un adiestramiento prolongado. Es indispensable además, que los estudiantes puedan comprender, desarrollar, y difundir, tanto de forma oral como por escrito, el conocimiento científico y técnico que van adquiriendo y que se hará relevante en la medida en que

se transfiera, que se ponga al servicio de los problemas sociales; es decir, en la práctica profesional en escenarios reales. Es lo que se ha denominado generación y difusión del conocimiento para la vinculación social.

Para darle contenido a una línea de trabajo de vinculación social, la UV crea, en el año 2006, el Programa Universitario de Formación de Lectores (PUFL), que persigue el objetivo de acercar a la comunidad universitaria a prácticas de lecturas que contribuyan a su formación como lectores. Como método estas lecturas van más allá de los fines utilitarios, pero reconociendo que la lectura desempeña un papel estratégico en la construcción de la sociedad. A estas fechas, el PUFL ha logrado avances importantes y ha acumulado una experiencia muy valiosa; entre otros aspectos, en lo que se refiere a la capacitación de los promotores de lectura, se dio inicio a actividades relacionadas con la promoción de la Colección Biblioteca del Universitario (CBU), proyecto dirigido por el Mtro. Sergio Pitol, que tiene como finalidad acercar a los universitarios a lecturas de autores destacados dentro de la literatura y la ciencia. Los libros de esta colección se regalaron a los estudiantes de nuevo ingreso y de manera paralela se establecieron una serie de actividades a fin de incentivar su lectura. Otras de las actividades realizadas fueron:

La Primera Encuesta de Prácticas Lectoras en la Universidad Veracruzana, que permitió diseñar estrategias y programas de acción, para después poder aplicar procedimientos de monitoreo y evaluar acciones respecto a metas establecidas, con el propósito de difundir la evolución de las prácticas lectoras en la comunidad, y así retroalimentar al PUFL, identificando áreas de oportunidad y elementos para realizar mejoras continuas.

La creación del portal “Lectores y Lecturas”, a fin de tener una comunicación permanente con la comunidad universitaria, utilizando los nuevos soportes electrónicos.

Los talleres y círculos de lectura en todas las regiones en que tiene presencia la UV: Xalapa; Veracruz; Córdoba-Orizaba; Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan.

Los martes de Lectores y Lecturas”: que es un espacio de divulgación y extensión académica donde se habla de autores, lectores,

La enseñanza de la lectura...

libros, etc., para contagiar el gusto por leer. Esta actividad ofrece créditos a los estudiantes de todas las carreras a nivel de licenciatura, acumulables al final de la trayectoria escolar; este programa se realiza todos los martes en Xalapa, Veracruz, Poza Rica e Ixtaczoquitlán.

“Los miércoles de Música y Literatura”: actividad diseñada para todos los interesados en aspectos relacionados con estas dos artes. A lo largo de las presentaciones se tratan temas sobre compositores, obras, intérpretes y estilos musicales, buscando su relación con aspectos literarios; es decir, con la poesía, novelas, cuentos, biografías y ensayos. La actividad se realiza todos los miércoles en Xalapa y también ofrece créditos a los estudiantes de licenciatura.

Participación del PUFL en la Feria Internacional del Libro Universitario de la UV.

Desde el año 2012 la UV se integró a la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL), cuyo objetivo es potenciar el papel de la lectura y la escritura en la Universidad, reivindicándolas como competencias básicas y transversales. Esto nos ha permitido abrir espacios de colaboración con otras universidades del mundo que trabajan proyectos similares a los nuestros.

LAS ACTIVIDADES DE PROFESIONALIZACIÓN DE LA LECTURA EN LA UV

A partir del año 2012 se inició una nueva etapa en el PUFL: el fortalecimiento académico de las acciones de promoción de la lectura, lo que permitió integrar actividades de profesionalización en la promoción de la lectura. Es así como se integra en el catálogo de cursos de elección libre (AFEL) del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) la experiencia educativa “Taller para promotores de lectura”. Su objetivo es mostrarles a los estudiantes interesados en ofrecer círculos de lectura, los conceptos básicos que intervienen en el proceso lector, así como las estrategias para desarrollar círculos de lectura en cualquier ámbito de la sociedad, con la finalidad de integrar a la lectura en la vida diaria como una actividad enriquecedora. El taller

ofrece a los estudiantes 5 créditos a través de horas teóricas y prácticas; al final los estudiantes presentan una propuesta de círculo de lectura a desarrollar, que cubre diferentes ámbitos de la sociedad. En el año 2012 se inicia con 20 estudiantes en la región de Xalapa; para el 2014 participaron alrededor de 1000 estudiantes de todas las regiones universitarias. Dada la buena aceptación de la experiencia educativa, se considera el diseño de un programa de posgrado en la misma temática. Es así como en el año 2014, se ofrece la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL), dirigida a promotores, o personas que realizan o están interesados en realizar esta actividad. Se debe destacar que es la primera vez que una IES pública ofrece un programa de posgrado con estas características. El objetivo es que los egresados cuenten con las competencias que les permitan diseñar, implementar, evaluar y mejorar programas de promoción de la lectura en diversos soportes y contextos; es decir, programas que formen lectores autónomos capaces de comunicarse de forma oral y escrita con eficacia. Además de que adquieran las competencias necesarias para realizar:

El diseño de programas con actividades de integración de grupos, uso de la tecnología, selección de textos, ejercicios de lectura en voz alta y organización de estrategias con enfoques participativos.

La implementación de tales programas en comunidades concretas, a partir del respeto al contexto social y cultural de las personas, de la integración de una dinámica de grupo apropiada, del sustento teórico necesario y del uso de herramientas y enfoques correctos.

La evaluación y el reporte de las actividades realizadas, en forma acorde con los lineamientos y con los indicadores aceptados en la comunidad internacional, de modo que para los participantes, el proceso de evaluación y mejora continua termine por convertirse en una parte sustancial de su ejercicio profesional.

Una característica importante de la metodología utilizada en este programa consiste en la elaboración de un proyecto y el correspondiente reporte de una intervención. Éste tiene las siguientes características: (1) descripción y fundamentación de una acción que

se realiza sobre un objeto rigurosamente determinado; (2) la hipótesis de intervención considera la solución de un problema específico o bien delimitado; (3) se describe la estrategia de intervención de acuerdo con un diagnóstico del grupo al cual va dirigida; (4) se fundamenta, y se exponen los antecedentes así como el modo de ejecutarla, estableciendo los beneficios esperados; (5) el reporte implica un marco referencial, la revisión de casos y experiencias similares, el marco metodológico, la presentación y discusión de los resultados y las perspectivas del autor sobre su reproducción o generalización, considerando recomendaciones para la mejora.

Considerando esta línea de trabajo para el programa, se solicita a todos los aspirantes que presenten una propuesta sobre el proyecto de fomento a la lectura en un determinado ámbito social, el cual, de ser aceptado, desarrollarán a lo largo del año que dura la especialización; esto se realiza a través del eje metodológico del diseño curricular integrado por dos talleres: Proyecto Integrador I y Proyecto Integrador II; además durante el proceso, el proyecto podrá ser enriquecido con las experiencias educativas que integran el plan de estudios. La primera generación de la Especialización en promoción de la lectura, se inició en agosto del año 2014; en septiembre, del mismo año, se reconoció dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) de SEP-CONACYT, con dos sedes de impartición: Xalapa y Orizaba-Córdoba. Actualmente se tienen dos generaciones, con un total de 22, estudiantes, de los cuales 6 concluyen sus estudios en julio de 2015.

Este programa de posgrado vincula a la UV con diferentes sectores sociales a través de proyectos de intervención, lo que ha permitido que se obtenga un impacto notable. Así lo constatan los diversos proyectos que se están desarrollando:

Primera Generación (agosto 2014-agosto 2015):

El hábito sí hace al buen lector. Intervención con docentes de educación básica de la escuela primaria “José María Morelos y Pavón”. Propuesta que pretende desarrollar, a través de un taller de lectura y escritura creativa, competencias que les permitan a los

docentes convertirse en eficientes mediadores de la promoción de la lectura.

Formación de lectores a edad temprana. Propone una estrategia para contagiar el hábito lector a edad temprana, incluyendo en este contagio a los padres. El trabajo se está implementando en una guardería infantil, y se extenderá a instituciones similares.

Fomento de la lectura en las redes sociales. Tiene como objetivo utilizar las herramientas multimedia e hipertextuales en las redes sociales para promover prácticas de lectura. Como trabajo específico se busca elevar el potencial del portal de “Lectores y Lecturas” de la UV.

Taller para promotores de lecturas: alcances y logros. El propósito es la realización de una memoria que describa el proceso de diseño, contexto, desarrollo e implantación de la experiencia educativa que con este nombre se imparte en la UV.

Promoción de la lectura en La Academia de Taller de Lectura y Redacción del Colegio de Bachilleres de Veracruz (COBAEV). Se propone promover la lectura por placer entre los docentes que imparten la materia de lectura y redacción en el COBAEV, mediante estrategias que favorezcan la práctica de la lectura y la escritura con base en el conocimiento didáctico.

La segunda generación tiene los siguientes proyectos: *Promoción de la lectura digital a través de redes sociales.* Dado el gran uso que en estos momentos se les da a las redes sociales, se propone utilizarlas para promover la lectura entre los jóvenes. *Promoción de la lectura en jóvenes de secundaria.* Busca acercar a los estudiantes de secundaria hacia las prácticas de lectura acorde con sus intereses y motivaciones. *La lectura desde la biblioteca: Escuela Secundaria Técnica No. 84.* Propone utilizar la biblioteca como eje central para construir programas que acerquen a la comunidad a prácticas de lectura. *Promoción de la lectura en la primera infancia fuera del contexto escolar.* Utilizar la expresión corporal como vehículo que acerque a niños de la primera infancia a lecturas diversas. *El goce: a punta de tinta.* *Promoción de la lectura de poemas por la radio.* Elaboración de programas de radio donde se difunda y promueva la lectura de poesía. *Promoción de la lectura en*

La enseñanza de la lectura...

estudiantes universitarios. Busca establecer estrategias de promoción de la lectura en la Facultad de Psicología de la UV, utilizando la Colección Biblioteca del Universitario. *Un acercamiento a la lectura para resignificar: la muerte, el dolor y la violencia a través de la mirada de jóvenes con discapacidad.* Se desarrolla una propuesta para trabajar con jóvenes con discapacidad, utilizando textos que les permitan afrontar el tema del dolor desde diversos enfoques. *Fomento de la lectura en estudiantes de educación media.* Este proyecto considera la utilización de estrategias relacionadas con las artes plásticas. *Fomento de la lectura en niños con dislexia del Centro de Entrenamiento y Educación Especial de la UV.* Y finalmente, *Creación de un Centro de promoción de la lectura para infantes de zonas periféricas.* Su objetivo es coadyuvar en el fomento de la práctica de la lectura en niños de 3 a 6 años de edad, que viven en comunidades sin acceso a actividades de promoción de la lectura y donde se involucre a los padres de familia, a través de la creación de un centro de lectura infantil.

COMENTARIO FINAL

Los avances de la promoción de la lectura en la UV han sido ampliamente reconocidos, tanto al interior de la institución como en diversos sectores sociales, incluyendo aquellas instituciones y organismos con los que se han realizado acciones de vinculación. Asimismo la RIUL ha hecho patente este reconocimiento al avalar convenios con diversas universidades integrantes de este organismo, lo que ha derivado en acciones de movilidad académica y estudiantil, y trabajo de cotutoría de proyectos así como de publicación de artículos. Esto permitirá la consolidación de la EPL como un programa de calidad, además de que en muchos sectores sociales se atenderá esta necesidad de fomentar la lectura.

El fomento a la lectura en la universidad a través de la celebración de los Centenarios culturales: Experiencias en la Universidad Olmeca

ARIEL GUTIÉRREZ VALENCIA
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

LAS CELEBRACIONES Y LOS CENTENARIOS

Desde los tiempos antiguos a la fecha, el hombre se ha distinguido siempre por dedicarle parte de su tiempo al culto de las divinidades ancestrales y al recuerdo de determinados acontecimientos que dejaron huella en su historia y en su conciencia. Para Mauricio Tenorio esto representa “enfrentar los acechos de la memoria y su ausencia, intentar ganarle tiempo a la memoria, porque sin pasado, no es posible el futuro”.¹

De esta forma, miles conviven en celebraciones bélicas, religiosas, cívicas, culturales, gastronómicas y de otra naturaleza en auténticas fiestas populares: carnavales bulliciosos, alegres encuentros de artistas, emotivas peregrinaciones, exposiciones, festivales, música, bailes y recientemente hasta ferias de libros y encuentros con autores y lectores que propician la sana convivencia y el intercambio de experiencias.

De esta manera en una celebración permanente de la vida misma, niños, adultos y personas de la tercera edad se reúnen constan-

1 Mauricio Tenorio. *Culturas y memoria: Manual para ser historiador*, p. 79.

La enseñanza de la lectura...

te y puntualmente guiados por determinadas fechas del calendario y recorren las calles entre música, sabores, olores, bailes, oraciones y stands repletos de libros.²

La historia del hombre por tanto, está rodeada de todo tipo de celebraciones, tal es así que basta con mirar el calendario de efemérides de la ONU para darnos cuenta que en él se encuentran agendadas 132 fechas o días internacionales anualmente.

Las celebraciones de la ONU tienen como objetivo contribuir, en todo el mundo, al cumplimiento de los objetivos de la Carta de las Naciones Unidas y sensibilizar al público acerca de temas políticos, sociales, culturales, humanitarios, o relacionados con los derechos del hombre. Son ocasiones para promover acciones nacionales e internacionales y despertar el interés y la participación de la sociedad en su conjunto.³

Entre las fechas que se agendan en este calendario destacan por ejemplo:

- Día Internacional de las víctimas del Holocausto (27 enero)
- Día Internacional de la Lengua Materna (21 de febrero)
- Día Internacional de la Mujer (8 de marzo)
- Día Internacional de la Felicidad (20 de marzo)
- Día Mundial de la Poesía (21 de marzo)
- Día Mundial de la Salud (7 de abril)
- Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor (23 de abril)
- Día Mundial de la Libertad de Prensa (3 de mayo)
- Día Mundial de las Madres y los Padres (1° de junio)
- Día Mundial de la Población (11 de julio)
- Día Internacional de los Pueblos Indígenas (9 de agosto)
- Día Internacional de la Juventud (12 de agosto)

2 Fiestas y celebraciones en la Quebrada de Humahuaca. [Consultado el 3 de marzo de 2015]. Disponible en Internet en: <http://www.argentina.travel/es/xp/fiestas-y-celebraciones-en-la-quebrada-de-humahuaca/4422#.VP8lk85A1s>

3 ONU. Días internacionales: semanas, años y decenios. [Consultado el 3 de marzo de 2015]. Disponible en Internet en: <http://www.un.org/es/events/observances/days.shtml>

- Día Internacional de la Alfabetización (8 de septiembre)
- Día Mundial de los Docentes (5 de octubre)
- Día Mundial de las Ciudades (31 de octubre)
- Día Mundial de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo (10 de noviembre)
- Día Mundial de la Filosofía (19 de noviembre)
- Día Internacional para la Abolición de la Esclavitud (2 de diciembre)
- Día Internacional de la Solidaridad Humana (20 de diciembre)

Las fechas que se conmemoran en esta agenda internacional ofrecen la ocasión propicia para organizar en el seno de las bibliotecas universitarias una multiplicidad de actividades relacionadas con la lectura que se proponen coadyuvar en la formación de lectores, consolidar las competencias de información, lectura y escritura de la comunidad universitaria e implementar programas vinculados con la enseñanza de la lectura.

Para quienes trabajamos en las bibliotecas universitarias, al menos esa es mi percepción, nos ha quedado muy clara la responsabilidad que tiene la biblioteca de promover la enseñanza de la lectura. En el caso del estado de Tabasco, estas dos últimas investigaciones realizadas recientemente en torno a las prácticas de lectura de los estudiantes universitarios, que abarcaron a 45 instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, ponen de manifiesto que una mayoría de los estudiantes presentan problemáticas de lectura que comprenden desde el poco tiempo que le dedican hasta situaciones más complejas como el no entender y comprender lo que leen.

En la nueva era conocida como la Sociedad del Conocimiento, la importancia de la lectura en la formación universitaria es enorme y, por desgracia, las destrezas en un sector mayor de universitarios para obtener provecho de los textos son escasas e inconsistentes, tal como lo han probado las Encuestas Nacionales y estudios a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La enseñanza de la lectura...

De lo planteado arriba resulta una lamentable paradoja: los abundantes medios difunden innumerables conocimientos, pero los estudiantes carecen de las herramientas y competencias intelectuales que les permitan adueñarse de ellos. Surge, pues, como insoslayable imperativo y responsabilidad propia de la biblioteca universitaria, la tarea de desarrollar habilidades en los estudiantes universitarios que les permitan aprovechar la información, particularmente la que proviene de medios impresos y la que poseen los formatos de texto electrónico de Internet.

De ahí que Rumbo al acceso pleno a la sociedad del conocimiento: el Programa de Fomento de la Lectura de la Universidad Olmeca 2013-2020 se constituye en un programa pedagógico con el que la Universidad Olmeca pretende revertir la situación diagnosticada, al brindarle a sus alumnos las mejores posibilidades de desarrollo académico y humano, teniendo a la biblioteca como centro generador de este programa.

LA VINCULACIÓN DEL PROGRAMA DE LECTURA DE LA UNIVERSIDAD OLMECA CON LA CELEBRACIÓN DE LOS CENTENARIOS CULTURALES

Al igual que prácticamente todos los pueblos del mundo, México celebra y conmemora año con año diversas fechas históricas, cívicas, religiosas y culturales. Octavio Paz expresa con mucha claridad en *El laberinto de la soledad* que “el mexicano ama las fiestas y las reuniones públicas. Todo es ocasión para reunirse. Cualquier pretexto es bueno para interrumpir la marcha del tiempo y celebrar con festejos y ceremonias hombres y acontecimientos. Somos un pueblo ritual...”⁴

En justificación a estos acontecimientos Mauricio Tenorio externa en su texto *Culturas y memoria: Manual para ser historiador*, que con las celebraciones de los Centenarios “la historia vuelve a

4 Octavio Paz. *El laberinto de la soledad*, p. 51.

tener, con el pasado en la mano, voz y voto en la cultura, en la historia del presente...”⁵

Llevados de estos planteamientos a partir del 2014 la Biblioteca “Francisco J. Santamaría” de la Universidad Olmeca se dio a la tarea de vincular las 100 acciones de que consta su programa de lectura con el festejo de los Centenarios culturales que se conmemoran a lo largo de ese año.

Si bien es cierto que la conmemoración de los Centenarios y Bicentenarios se vienen celebrando en nuestro país desde 1910, como lo reseña Rafael Tovar y de Teresa en su libro *El último brindis de don Porfirio*, hace cien años, Porfirio Díaz se fijó objetivos claros para celebrar el Centenario de la Independencia. Recordar el movimiento libertario no sería lo único sino también mostrar al mundo que sus treinta años en el gobierno

—bajo el credo ‘orden, paz y progreso’— habían transformado al país en una nación estable y respetada con crédito internacional, en pujante progreso y marcada por los aires modernizadores que soplaban en el mundo al iniciar el siglo XX. Más allá de las elegantes fiestas, la celebración dejó huella en más de mil quinientas poblaciones que se beneficiaron de cuando menos una muestra material y tangible de infraestructura con significado cívico e histórico. Se logró que los diversos sectores de la sociedad fueran parte de la conmemoración a la que se sumaron delegaciones extranjeras que dejaron testimonio de su aprecio y respeto por México...⁶

A pesar de este antecedente, es realmente a partir de hace 11 años cuando se logra una promoción mayor e importante para conmemorar de forma masiva los centenarios literarios, como propuso el dramaturgo, narrador, ensayista, periodista, docente y editor Héctor Anaya, quien a través de su calendario de escritores planteó la iniciativa de rendir reconocimiento a los literatos centenarios nacionales y extranjeros, promoviendo su imagen, sobre todo su pensamiento y las muestras de su genialidad literaria, me-

5 Mauricio Tenorio, *Culturas y memoria: Manual para ser historiador*, p. 16.

6 Rafael Tovar y de Teresa, *El último brindis de don Porfirio*, pp. 21-26.

La enseñanza de la lectura...

diante citas e información sobre su obra. Así, el maestro Anaya pretendió, a través de esa publicación anual, dar a conocer los natalicios de los escritores importantes, enterarse de quiénes habían ganado el Premio Nobel de Literatura y dar a conocer las vicisitudes de la obra y el autor, así como un sinnúmero de datos anecdóticos y graciosos sin dejar de ser valiosos.⁷

LA CONMEMORACIÓN DE LOS CENTENARIOS LITERARIOS EN EL 2014 EN LA UNIVERSIDAD OLMECA

Durante el 2014, de acuerdo con las investigaciones de Héctor Anaya, 76 escritores del mundo cumplieron un centenario de nacimiento, de entre los cuales destacaron cuatro mexicanos: los poetas Octavio Paz (Nobel de Literatura 1990) y Efraín Huerta, y los narradores José Revueltas y María del Carmen Millán, la primera mujer en ingresar como miembro de número a la Academia Mexicana de la Lengua y estudiosa de la poesía mexicana.

Con base en estos cuatro centenarios mexicanos la Universidad Olmeca centró su programa de lectura en estas conmemoraciones, a las que se sumaron otros destacados escritores que dejaron de existir durante el 2014 o que por sus aportaciones en el ámbito estatal se consideró importante integrarlos a la lista de festejados.

En la *Tabla 1* se muestran los nombres de las personalidades que fueron homenajeadas en nuestra universidad

Tabla 1. Anuario de Personalidades literarias conmemoradas en la Universidad Olmeca en el 2014

Personalidades	Fechas
Carlos Pellicer	16 de Enero de 1897
Octavio Paz	31 de Marzo de 1914

7 El Universal. Celebran con calendario un año de grandes centenarios. [Consultado el 3 de marzo de 2015]. Disponible en Internet en: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/2014/calendario-centenarios-escritores-977037.html>

▶ Gabriel García Márquez	6 de marzo de 1927
Semana de la Lectura (Día Internacional de la Lectura Universitaria)	23-29 de Abril
Efraín Huerta	18 de Junio de 1914
José Emilio Pacheco	30 de Junio de 1939
Ramón Galguera Noverola	28 de Junio de 1914
Julio Cortázar	26 de Agosto de 1914
José Revueltas Sánchez	20 de Noviembre de 2014

Las actividades de lectura que se realizaron en torno a estos centenarios se enlistan en la *Tabla 2*

Tabla 2. Actividades de lectura realizadas de enero a diciembre de 2014

No.	Actividades
1	Visitas guiadas a las diferentes áreas de la Biblioteca de la Universidad Olmeca
2	Presentación y divulgación permanente del programa de lectura a través de la multimedia
3	Cursos de inducción semestrales sobre el funcionamiento de la Biblioteca de la Universidad Olmeca
4	Presentaciones de libros
5	Exposiciones bibliográficas
6	Alerta bibliográfica de Nuevas Adquisiciones de la Biblioteca de la Universidad Olmeca
7	Formación y operación de círculos de lectura con los estudiantes y docentes
8	Adquisición de colecciones sobre los centenarios festejados
9	Exposiciones itinerantes en los exteriores de la Biblioteca de la Universidad Olmeca
10	Campañas permanentes de Donación de libros "el kilómetro del libro"
11	Campañas permanentes de mejoramiento de las diversas áreas de la Biblioteca de la Universidad Olmeca
12	Los universitarios también leen poesía: Recitales poéticos con estudiantes de la Universidad Olmeca
13	Maratones de lectura con la comunidad universitaria
14	Maratones de lectura con lectores invidentes
15	Maratones de lectura con padres de familia
16	Maratones de lectura con personas de la tercera edad
17	Conferencias magistrales sobre la lectura, los libros y las bibliotecas
18	Leyendo las efemérides del mes ▶

La enseñanza de la lectura...

19	Talleres de orientación sobre uso y manejo de los servicios bibliotecarios y colecciones bibliográficas
20	Festivales culturales de la lectura
21	Periódicos murales sobre la lectura y los libros
22	Promoción de la lectura informal en las estancias de descanso de la Universidad Olmeca
23	Elaboración y distribución de trípticos informativos sobre la importancia de la lectura, los libros y las bibliotecas
24	Los tableros de la lectura (Difundiendo pensamientos sobre la lectura)
25	Difusión y promoción del programa de lectura en los diferentes medios de comunicación
26	Cápsulas radiofónicas sobre la lectura
27	La biblioteca viajera (en todas las áreas de la Universidad Olmeca)
28	Campaña para el Fomento del préstamo de libros a domicilio
29	Campaña permanente de difusión para destacar que la Universidad Olmeca forma parte de la Red Internacional de Universidades lectoras
30	Taller para la lectura en voz alta
31	Concursos de lectura en voz alta
32	Los mejores lectores de la Universidad Olmeca: Sección permanente para reconocer a los usuarios que más acuden y utilizan los servicios bibliotecarios que ofrece la Biblioteca de la Universidad Olmeca
33	Lectura de cuentos
34	Ven a leer con... (Invitados especiales)
35	Agenda de la lectura (Conmemoración de fechas importantes sobre la lectura)
36	Mesas redondas sobre la importancia del libro, las bibliotecas y la lectura
37	Exposiciones permanentes de libros maltratados y mutilados
38	Taller permanente de Encuadernación y Restauración de libros
39	Paneles demostrativos especiales.
40	Los libros tienen la palabra: "El libro del día"
41	Novedades y reseñas bibliográficas
42	Ven a tomar café con la biblioteca
43	Fomento a la lectura de periódicos y revistas
44	Presencia y participación de la Universidad Olmeca en los encuentros nacionales e internacionales de lectura
45	El correo del libro y la lectura
46	Creación de la comunidad virtual de lectura de la Universidad Olmeca
47	Diseminación selectiva de la información para docentes
48	Conociendo la hemeroteca digital de la Universidad Olmeca
49	Cine club de la lectura
50	Los docentes de la Universidad Olmeca también leen...
51	Conociendo y leyendo el fondo editorial Tabasqueño
52	Los libros llaman a tu salón

53	Arte, diseño y Lectura
54	Descubriendo y leyendo a Carlos Pellicer Cámara
55	Representaciones teatrales para fomentar la lectura
56	Leyendo con poetas tabasqueños
57	Promoción de la lectura en escuelas de diversos niveles
58	Lectura de micro cuentos
59	Recitales musicales
60	Actividades de lectura con estudiantes del nivel básico y medio superior

Fuente: Gutiérrez Valencia, Ariel. Rumbo al acceso pleno a la sociedad del conocimiento: Programa de Fomento de la Lectura de la Universidad Olmeca 2013-2020.

Se destaca que cada actividad de lectura se acompañó de la impresión de diversos materiales de promoción como: botones, separadores de libros, plumas, mantas, pendones, folletos, calcomanías, carteles, *banners*, y promocionales de radio a fin de difundirlas ampliamente entre la comunidad universitaria, incluso a través de las redes sociales.

RESULTADOS DE LOS FESTEJOS DE LOS CENTENARIOS LITERARIOS EN LA UNIVERSIDAD OLMECA DURANTE EL 2014

Durante el 2014 se realizaron 60 actividades diversas de lectura que beneficiaron a 2, 716 personas incluyendo alumnos de las escuelas primarias, secundarias y de educación media superior que se localizan en los alrededores de la Universidad Olmeca.

Estos alumnos fueron trasladados a la universidad en los autobuses con los que cuenta la institución y tuvieron una participación activa como lectores en las actividades que se programaron especialmente para ellos.

Tabla 3. Alumnos y profesores beneficiados con las actividades de lectura en el marco de los festejos de los centenarios literarios durante el 2014

Nivel educativo beneficiado	Total
Universidad Olmeca	1,800
Primaria	250

La enseñanza de la lectura...

Secundaria	360
Preparatoria	306

Fuente: Universidad Olmeca. Informe de la Biblioteca Francisco J. Santamaría, 2014.

CONCLUSIONES

1. La vinculación de los centenarios literarios al programa de lectura de la Universidad Olmeca se constituyó en una experiencia exitosa al realizarse el 60% de las acciones contempladas en el programa.
2. Para la comunidad universitaria resultó una buena experiencia la oportunidad de leer y escuchar la obra de los centenarios, muchos de ellos no habían tenido la oportunidad de leer por ejemplo las poesías de Carlos Pellicer u Octavio Paz; al reproducirse los audios con las voces de estos literatos, se logró que por primera vez se escucharan las voces de sus 18 o 20 años de edad.
3. Esta experiencia beneficio a otros niveles educativos del medio rural que difícilmente tienen la oportunidad de acceder a los beneficios de la lectura.
4. El fomento a la lectura en la universidad a través de la celebración de los Centenarios culturales es una vía que se sugiere que exploren otras instituciones de educación superior, en virtud de los resultados obtenidos en la Universidad Olmeca.
5. Para el 2015 que está en curso, la Universidad Olmeca continúa con esta tradición, teniendo la confianza de que al conocerse la experiencia de este seminario otras bibliotecas universitarias puedan realizarse en el futuro en beneficio de sus lectores.

Anexos

Botones promocionales de los centenarios literarios



UNIVERSIDAD OLMECA
Red de Lecturas

100 años de su natalicio



*"Dios existe en el hombre,
no existe fuera del
hombre"*

José Revueltas Sánchez
(20 de Noviembre de 1914)

Red Internacional de
Universidades Lectoras 



UNIVERSIDAD OLMECA
Red de Lecturas

Centenario de su natalicio



*"Ama a tu patria,
como a ti mismo"*

Efraín Huerta Romo
18 de Junio de 2014

 Universidad Olmeca Miembro de la Red Internacional de
Universidades Lectoras 



UNIVERSIDAD OLMECA
Respetando

José Emilio Pacheco



“El amor es una enfermedad
en un mundo en que lo
único natural es el odio”
(1939 – 2014)

Universidad Olmeca Miembro de la Red Internacional de
Universidades Lectoras



UNIVERSIDAD OLMECA
Respetando

Octavio Paz en la Universidad Olmeca




Las masas humanas más
peligrosas son aquellas en
cuyas venas ha sido inyectado
el veneno del miedo... del
miedo al cambio.


UO MIEMBRO DE LA RED INTERNACIONAL DE
UNIVERSIDADES LECTORAS



100 Años de su Natalicio


UNIVERSIDAD OLMECA
Regio de Oaxaca


Gabriel García Márquez



“La peor forma de extrañar a alguien es estar sentado a su lado y saber que nunca lo podrás tener”

(1927 – 2014)

Universidad Olmeca Miembro de la Red Internacional de Universidades Lectoras




UNIVERSIDAD OLMECA
Regio de Oaxaca

Centenario de su natalicio



“Andábamos sin buscarnos pero sabiendo que andábamos para encontrarnos”

26 de Agosto de 2014

Julio Cortázar

Universidad Olmeca Miembro de la Red Internacional de Universidades Lectoras



BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Especial de Apoyo a los Festejos del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución. México.
- Plan de trabajo. [Consultado el 3 de marzo de 2015]. Disponible en Internet en: www3.diputados.gob.mx/cámara/.../Plan_de_Trabajo_Micrositio.pdf
- El Universal*. Celebran con calendario un año de grandes centenarios. [Consultado el 3 de marzo de 2015]. Disponible en Internet en: <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/2014/calendario-centenarios-escritores-977037.html>
- Fiestas y celebraciones en la Quebrada de Humahuaca. [Consultado el 3 de marzo de 2015]. Disponible en Internet en: <http://www.argentina.travel/es/xp/fiestas-y-celebraciones-en-la-quebrada-de-humahuaca/4422#VP8lkc85A1s>
- Gutiérrez Valencia, Ariel (2014), *Rumbo al acceso pleno a la sociedad del conocimiento: Programa de Fomento de la Lectura de la Universidad Olmeca 2013-2020*. Villahermosa, Tabasco: Universidad Olmeca, 2014. 69 p.
- ONU (2015), Días internacionales: semanas, años y decenios. [Consultado el 3 de marzo de 2015]. Disponible en Internet en: <http://www.un.org/es/events/observances/days.shtml>
- Paz, Octavio (1970), *El laberinto de la soledad*, México: Fondo de Cultura Económica 410 p.
- Tapia R. Esparza, Francisco Javier (2010), Los Festejos del primer centenario de la consumación de la Independencia, nuevo impulso para el catolicismo social. Tzintzun [online]. núm. 52 [citado 2015-06-10], pp. 13-48. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_sorefi&pid=S0188-28722010000200001&lng=es&tlnges

Tenorio, Trillo, Mauricio (2012), *Culturas y memoria: Manual para ser historiador*, México: Tusquets Editores Mexicanos, 2012, 357 p.

——— (2009), *Historia y celebración: México y sus centenarios*, México: Tusquets Editores Mexicanos. 249 p.

Tovar y de Teresa, Rafael (2010), *El último brindis de don Porfirio*, México: Taurus ediciones. 323 p.

La lectura en la universidad: una experiencia de trabajo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Enseñar a leer en la Universidad)

MA. GUADALUPE AZUARA FORCELLEDO

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

INTRODUCCIÓN

La lectura es sin duda una de las prácticas más importantes en la vida académica. Es el mecanismo por excelencia a través del cual se interiorizan, desarrollan y transmiten los distintos saberes que son la razón de ser de la universidad. Bien lo dice Calzada Gil, I. J., Corrales Pérez, F., *et, al.* (2005-2006):

La lectura es de vital importancia [...] y debería ser una experiencia agradable. Partiendo de esto, consideremos que la comprensión de los textos es el primer paso para que los alumnos entiendan, relacionen, asimilen y recuerden los conceptos específicos de cada área.¹

1 Calzada Gil, Isabel Julia; Corrales Pérez, Fuensanta (Coordinadora); Mojarro Prieto, Susana; Piularch Conde, Silvia. (2006) *La Lectura Comprensiva. Curso 2005-2006*, Centro del Profesorado de Sevilla. Consejería de Educación. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/primaria/06427GT103_LA_LECTURA_COMPRENSIVA.pdf Fecha de consulta: 20 de febrero de 2015, p 3.

La enseñanza de la lectura...

Es una práctica compleja que se debe desarrollar en los niveles básico y medio básico, y refinar en el medio, superior y superior. Sin embargo los profesores nos encontramos con que a nivel superior los alumnos no cuentan con los elementos primordiales de este mecanismo, y a veces no dominan ni siquiera la lectura en voz alta, pero sobre todo, ni la escritura correcta de un párrafo. Y dominar la lectura comprensiva es en este nivel vital para el aprendizaje, por lo que este proceso se convierte a veces en un obstáculo para aquel otro proceso. Según la RAE leer es entre otras acepciones: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados, [] y entender o interpretar un texto de determinado modo”.² Y la comprensión de los textos escritos es precisamente uno de los temas medulares de la lectura a nivel universidad. ¿Cómo lograr que los alumnos entiendan materias complejas si no dominan los aspectos elementales de la lectura?

El interés por la comprensión lectora no es nuevo, así muchos especialistas e investigadores han desarrollado muchas estrategias para su desarrollo. Esta tarea no es responsabilidad exclusiva del área de lengua, sino que es necesaria la colaboración del profesorado de todas las áreas del currículo, siendo una herramienta indispensable para el aprendizaje de todas las materias.³

En un reciente estudio publicado por *La Jornada* recientemente, nos indican que

Los jóvenes mexicanos que ingresan a la universidad carecen de un dominio del español, lo que genera que no sean capaces de comprender lo que leen, no pueden desarrollar un texto con coherencia ni cuentan con elementos de abstracción que les permita tener éxito en la escuela.

2 *Diccionario de la lengua española* (2015), Consultado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> Fecha de consulta: el día 20 de febrero de 2015.

3 Calzada Gil, Isabel Julia. *Ibidem*, p. 3.

Los resultados arrojan una “crisis” educativa en la formación preuniversitaria del área metropolitana de la ciudad de México, aunque esto puede trasladarse a todo el país.

[...] Los datos revelan que 65 por ciento de los estudiantes de primer ingreso a la educación superior no conocen a fondo la lingüística del español, sólo 9 por ciento tienen un dominio adecuado de la ortografía y la acentuación, 43.2 por ciento carece de estrategias para dar forma a un texto. La cifra más alta se dio en la comprensión auditiva, pues 72 por ciento de los alumnos de nuevo ingreso a ese nivel de estudios comprende lo que escucha.⁴

Cada universidad o institución de educación superior debe encontrar soluciones que permitan abatir este rezago que encontramos en este nivel educativo. En el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, una de las soluciones que se están implementando para corregir esta situación es la puesta en marcha de una serie de actividades tales como: la implementación de la materia de Lectura y redacción en el tronco común de todas las licenciaturas que se ofertan; la Dirección de Difusión Cultural lleva a cabo una Feria del Libro Universitaria (FUL) la cual se lleva a cabo para celebrar el aniversario de nuestra Universidad; asimismo lleva a cabo el evento llamado Coloquio de Lectores en Tabasco, y que ya va en su segunda edición, y se lleva a cabo en marzo para celebrar el “Día Internacional del Libro y el derecho de autor”, y el “Día internacional de la Lectura Universitaria”, los cuales cuentan con actividades propias como presentación de libros, mesas redondas, homenajes a escritores, talleres, maratones y círculos de lectura y actividades culturales en general.

Asimismo en el Sistema Bibliotecario se han implementado una serie de actividades permanentes que tiene como actividad fun-

4 Olivares Alonso, Emir. (2015), “Los jóvenes llegan a universidad sin comprender lo que leen, alerta un estudio”, en *La Jornada* en línea. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/03/02/existe-una-crisis-educativa-en-formacion-preuniversitaria-en-mexico-estudio-9948.html> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2015.

damental la lectura, tales como círculos de lectura de periódicos, minimaratones y maratones de lectura, talleres literarios, y participamos en la Feria Universitaria del Libro (FUL) y en el Coloquio de Lectores en Tabasco, con actividades que giran en torno a este tema.

Todas estas actividades están enmarcadas dentro de nuestro Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016, dentro del punto: Funciones sustantivas y Líneas de Desarrollo, Objetivo 1. Optimizar los recursos e instrumentos de las bibliotecas con miras a apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, y tiene como una de sus estrategias “Colaborar en los procesos de creación del conocimiento apoyando el aprendizaje significativo e interactivo de los universitarios”.⁵

Por ello el Sistema Bibliotecario, apegándose a esta estrategia, ha logrado reforzar esta habilidad en las Divisiones Académicas que integran nuestra universidad con el Proceso de Desarrollo de Habilidades Informativas. Dentro de este proceso, se encuentra el fomento de la habilidad lectora, actividad que ha alcanzado grandes logros desde el año 2008, para la cual:

- Contamos con salas de lectura adecuadas y con la colección del Club de lectores en cada biblioteca, que se formaron con libros otorgados por CONACULTA y donaciones de profesores y alumnos, la cual cuenta con el material literario adecuado: novelas, cuentos, poesía ensayo, dramaturgia. Es un espacio donde se llevan a cabo las actividades de lectura y préstamo de libros en cada una de las bibliotecas. Cabe aclarar que los libros de esta colección se prestan hasta por 30 días con opción a renovarlos por un periodo similar.
- Dentro de las actividades prácticas que se llevan a cabo se encuentran: Círculos de lectura, Maratones y Mini maratones de lectura, Talleres literarios, Charlas, Conferencias, Presentaciones de libros, Teatro en atril, etcétera.

5 *Plan de desarrollo Institucional 2012-2016* (2012), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, p. 140.

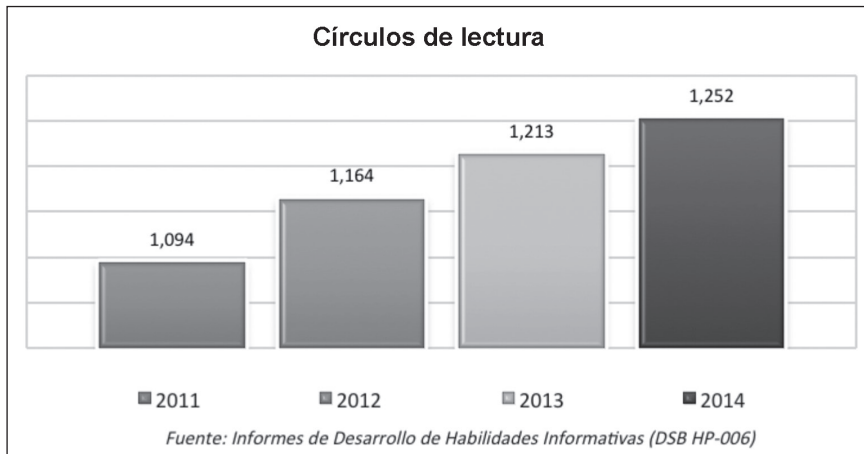
- De esta manera se ha incrementado la asistencia de alumnos y profesores en un 80% a las actividades de lectura, quienes asisten con regularidad.
- Se considera actualmente como una actividad cultural.
- De tres alumnos que asistían en cada biblioteca, ahora ya tenemos grupos de lectores consolidados y en consolidación.
- Las opiniones son favorables y los interesados asisten durante un año escolar, y voluntariamente forman subgrupos de lectura que llevan a la sociedad en general.
- Se lleva a cabo cada año un Maratón Universitario de Lectura (MUL), con asistencia aproximada de más de 400 asistentes entre lectores participativos y lúdicos y público, en el cual se lee de 10 a 12 horas ininterrumpidas con transmisión al mundo vía Internet.
- Se elabora cada año una antología para el evento.
- Se intenta involucrar a la sociedad en general.

Resumiendo las actividades que se han llevado a cabo, éstas se centran en:

- Círculos de lectura
- Mini maratones de lectura
- Maratón Universitario de lectura
- Talleres Literarios
- Libres Viajeros, movimiento propio que tiene la dinámica del *Book Crossing*
- Lectura en Centros Asistenciales como La Casa del Árbol (asilo de ancianos)

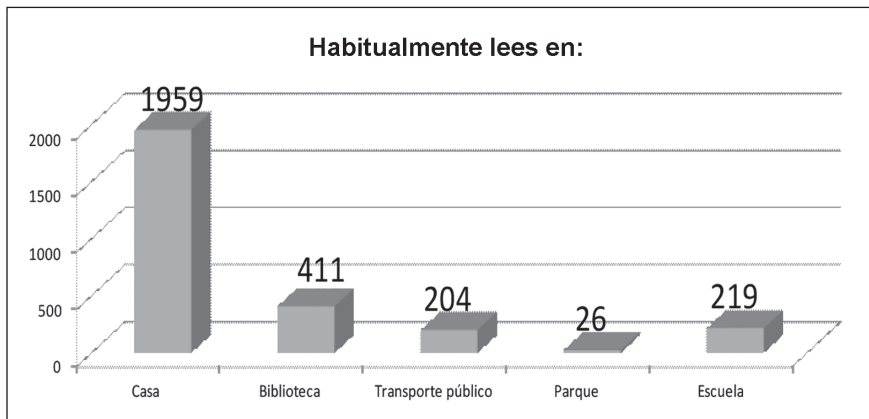
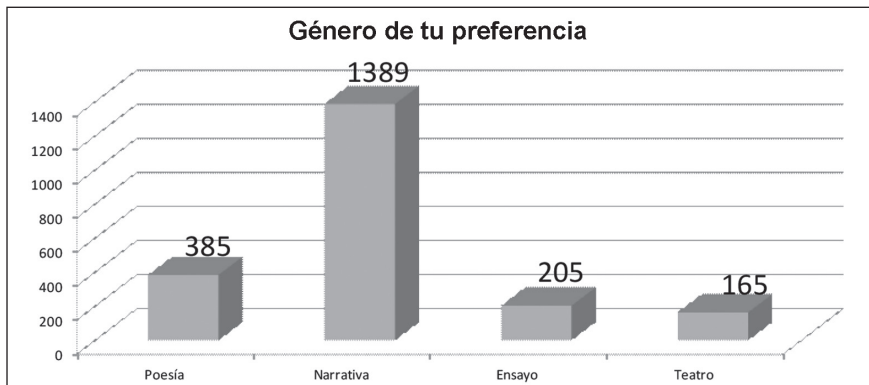
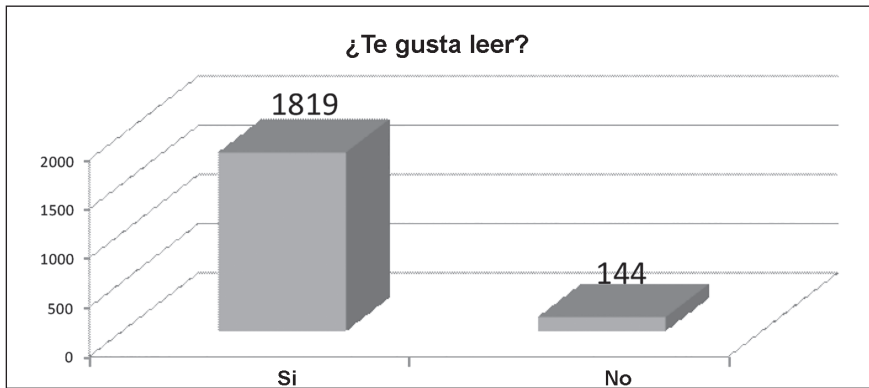
Asimismo desde 2014, pertenecemos a la Red Internacional de Universidades lectoras (RIUL), y participamos en el Seminario: “La Enseñanza de la Lectura en la Universidad”, llevado a cabo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL).

ESTADÍSTICAS

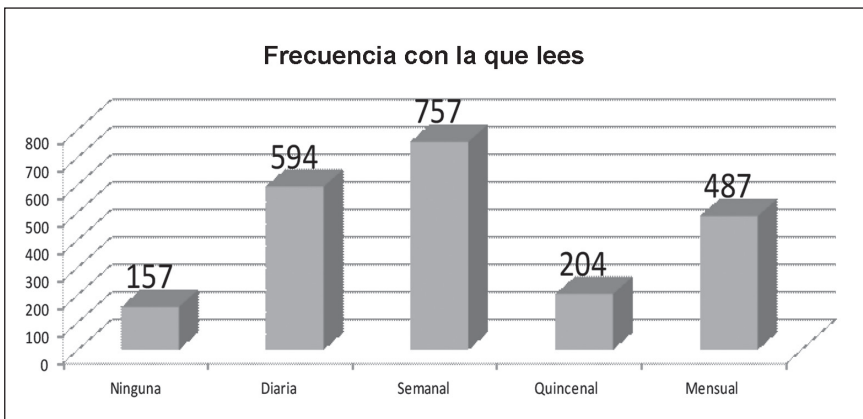
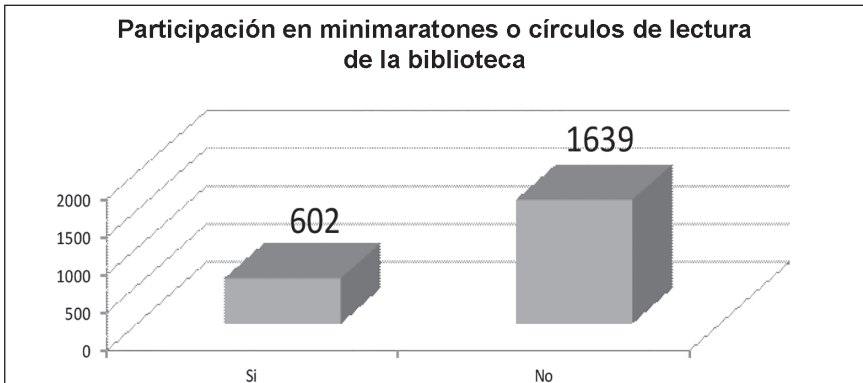
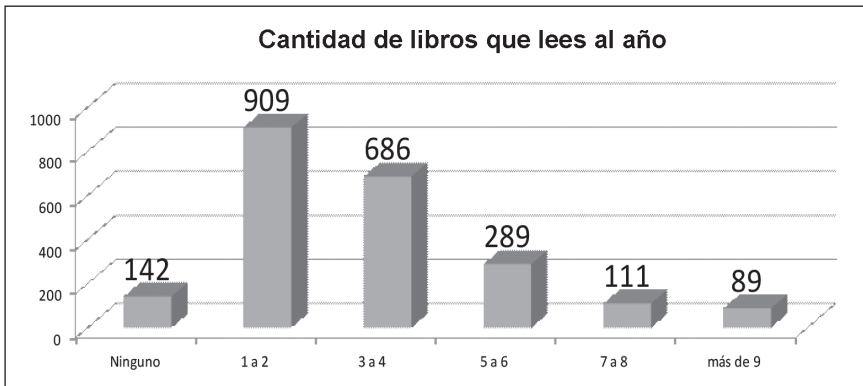


Cifras de usuarios a asistentes a los Círculos de lectura llevados a cabo de 2011 a 2014

En el mes de marzo de 2015 se les aplicó una sencilla encuesta de cinco preguntas: como ¿te gusta leer?, ¿cuál es el género de tu preferencia?, ¿cuántos libros leíste en el año?, ¿dónde lees habitualmente?, a 1963 alumnos de las diversas divisiones académicas que componen nuestra Universidad. Con estas y otras sencillas preguntas se dio inicio al primer acercamiento para conocer los hábitos lectores de los alumnos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) realizado por la Dirección de Bibliotecas, con el objetivo de conocer la relación entre sus hábitos lectores y el uso de la biblioteca. Los resultados fueron los siguientes:

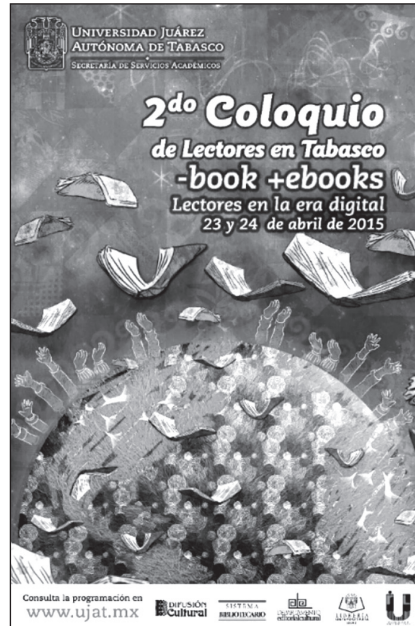
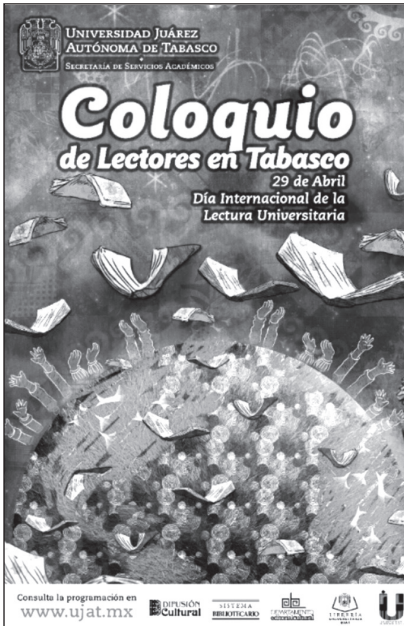


La enseñanza de la lectura...



Actividades de la Dirección de Difusión Cultural en imágenes

Tienen la finalidad de fomentar el uso de los libros, su lectura y fomentar la cultura en general.



La enseñanza de la lectura...



Círculos de lectura

Tienen la finalidad de fomentar el gusto por la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora entre los asistentes.



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO
"ESTUDIO EN LA PRÁXIS. ACCIÓN EN LA TE"

DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANIDADES
"INVESTIGACIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO"

SECRETARÍA DE SERVICIOS ACADÉMICOS
DIRECCIÓN DEL SISTEMA BIBLIOTECARIO
BIBLIOTECA

"LIC. JOSÉ MARÍA GURRIÁ URGELL"

CÍRCULOS DE LECTURA
Lectura y Reflexión de la Obra de Jorge Bucay

«Cuentos para Pensar»

Moderador:
Psic. Daniel Sánchez Cruz

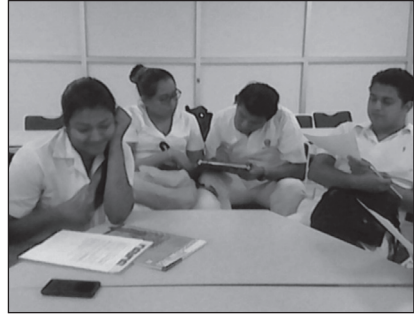
Inicio Jueves 19 de febrero
de 2015

Sesiones todos los jueves, a las 12:00 hrs.
Sala de usos múltiples 2, de la Biblioteca.
Cupo Limitado




Talleres literarios

Se llevan a cabo en varias bibliotecas del Sistema y tienen la finalidad de apoyar el dominio del idioma por escrito utilizando la redacción de textos literarios.

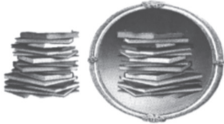


Como resultado de los Talleres literarios se han publicado tres antologías que contienen los textos literarios escritos con temáticas ambientales, urbanas, rurales; su tono es desenfadado, reflexivo, humorístico.

La enseñanza de la lectura...


Universidad Juárez Autónoma
de
Tabasco


Espejo de Letras



Antología del Taller Literario

"Exprimidor de Letras"

Biblioteca
"José Martí"



Relatos Prófugos
Imaginarlos del hombre y la naturaleza


Martes
13
Noviembre
20:00

Cultura

Entrada
Libre

Presentación



Biblioteca de Ciencias Biológicas

Dr. Juan José Beauregard Cruz

Te invitamos a disfrutar de la lectura de obra de autor
de narraciones ambientales.

Mar de historias para contar

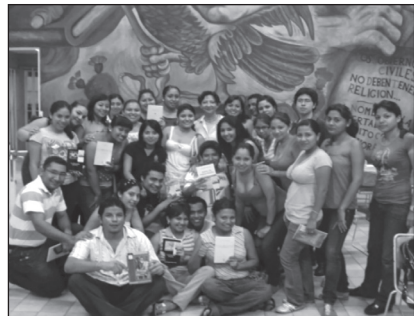


Fecha: Lunes 21 de Septiembre a las 12:00 hrs.
Auditorio Oparin

 Por la Universidad de calidad

Mini maratones de lectura

También tienen la finalidad de fomentar el gusto por la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora entre los asistentes.



Lectura en la Casa del Árbol

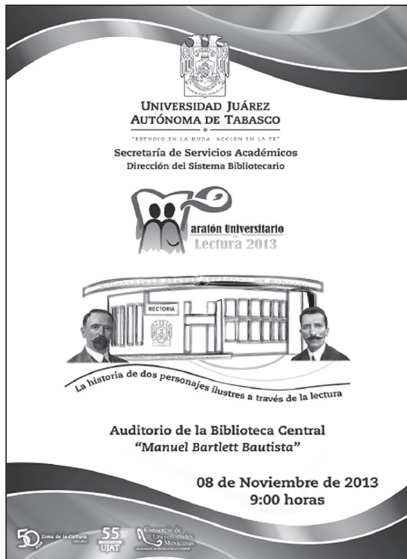
También tienen la finalidad de fomentar el gusto por la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora entre los asistentes.



La enseñanza de la lectura...

Maratón Universitario de lectura

Considerada la máxima fiesta de la lectura en nuestra universidad, se lleva a cabo de manera anual y también fomenta el gusto por la lectura y su comprensión. Involucra a todas las Divisiones académicas de las que se compone nuestra institución y participan en él desde las máximas autoridades como el Rector y la Secretaría Académica, hasta los alumnos, profesores y el personal administrativo.



La lectura en la universidad:...



Red Internacional de Universidades Lectoras

Acceso Indefinido

E-mail

Contraseña

Entrar

Google! Búsqueda personalizada

Inicio | Eventos

¿Qué es la red? Proyectos Convocatorias Publicaciones **Eventos** Miembros Redes y Clubes Noticias Contacto

Inicio | Eventos

EVENTOS CONGRESOS RIUL SEMINARIOS

Actividades para festejar el Día Internacional de la Lectura Universitaria en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.
Inicio: 28/04/2014
Fin: 29/04/2014

Actividades a realizar en el marco de la celebración del Día Internacional del Libro y del Derecho de Autor (23 de abril) y del Día Internacional de la Lectura Universitaria (29 de abril), en el Sistema Bibliotecario de...
[leer más](#)

Cuéntales un cuento y verás qué contentos
Inicio: 14/04/2014
Fin: 16/04/2014

El Colegio Fernando Arce de Tomellévego organiza una semana cultural, que suele coincidir con la semana del día del libro y que este año se celebrará del 14 al 16 de abril. La idea es que, para articular todos los eventos...

Calendario

Abril 2014

L	M	X	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

12:24 p.m.
28/04/2014

BIBLIOGRAFÍA

Calzada Gil, Isabel Julia; Corrales Pérez, Fuensanta (Coordinadora); Mojarro Prieto, Susana; Piularch Conde, Silvia (2006), *La Lectura Comprensiva*, Curso 2005-2006. Centro del Profesorado de Sevilla, Consejería de Educación. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lenguaprimaria/06427GT103_LA_LECTURA_COMPRENSIVA.pdf, el día 20 de febrero de 2015.

Diccionario de la lengua española (2015), Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2015.

Olivares Alonso, Emir (2015), “Los jóvenes llegan a universidad sin comprender lo que leen, alerta un estudio”, en. *La Jornada en línea*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/03/02/existe-una-crisis-educativa-en-formacion-preuniversitaria-en-mexico-estudio-9948.html> Fecha de consulta: 20 de febrero de 2015.

Plan de desarrollo Institucional 2012-2016, (2012), Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, p. 140.

LECTURA EN EL TIEMPO

Los medios audiovisuales como instrumento de enseñanza y alfabetización: El experimento de Walt Disney en México (1943-1946)

JOSÉ LUIS ORTIZ GARZA
ALMA DELIA ZAMORANO ROJAS
Universidad Panamericana

INTRODUCCIÓN

Con José Vasconcelos como ministro, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició en 1923 las “misiones culturales” como parte de una “cruzada” contra la ignorancia. En apoyo de las brigadas alfabetizadoras, la SEP erigió ese año una de las primeras estaciones de radio en el país (CZE, luego XFX), un importante paso en el uso de los medios de comunicación social para tareas de educación y programas de higiene y salud.¹ El objetivo consistía en adoptar técnicas modernas de enseñanza basadas en las “escuela activas”.² Una de las exponentes más destacadas de

-
- 1 Autores varios, *Una historia hecha de sonidos. Radio Educación: la innovación en el cuadrante*, México, SEP/Radio Educación, 2004. En julio de 1931 XFX pasaba diariamente pláticas de Higiene, *Cfr.* “La Voz del Radio. Revista Semanal para los Radio—Escuchas”, México, D.F., Semana 31, Julio 26, 1931.
 - 2 La maestra misionera Luz Vera, en 1922 ideó un método de veinte frases para enseñar a leer y escribir en veinte lecciones a adultos y lo practicó en pueblos de la Sierra de Puebla. *Archivo Eulalia Guzmán*, Biblioteca del Museo Nacional de Antropología e Historia. (A partir de ahora AEG, BMNAH). “Método para alfabetizar a adultos con películas Disney”, en 000EG0595. *Actividad Magisterial/Programas y proyectos*, C2/E57.

esta corriente fue Eulalia Guzmán, quien en 1923 publicó un opúsculo de su investigación en esta técnica.³

En 1930 el cine sonoro abrió grandes posibilidades para las campañas educativas en materia de salud e higiene,⁴ pero al igual que la radio, a la cinematografía se la vio sólo como un instrumento de extensión educativa y un complemento en el proceso de enseñanza formal. El cinefotógrafo Gabriel Figueroa participó en algunos proyectos de enseñanza por medio del cine, aunque ninguno buscaba sustituir al maestro.⁵

Bajo el largo mandato del presidente Roosevelt, Estados Unidos promovió desde 1933 la política de “Buena Vecindad” hacia América Latina. En 1938 creó la División de Relaciones Culturales dentro del Departamento de Estado (1938) y en 1940 estableció la Oficina del Coordinador de Asuntos Inter-Americanos (OCAIA), a cuyo cargo quedó el proyecto de Disney del que hablaremos.⁶

LA OFICINA DEL COORDINADOR DE LA OCAIA Y EL *EDUTAINMENT*

El Coordinador de la OCAIA, Nelson Rockefeller, estableció una División de Cine que encabezó el multimillonario John Hay Whitney, quien a su vez nombró subdirector de la División a Francis Alstock. Por el éxito universal de las cintas animadas de Walt Disney, el documentalista Alstock lo buscó para producir películas

3 Guzmán, Eulalia. *La Escuela nueva o de la acción*, México, Cultura, 1923. Tomado de: Claude Fell, *José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925): Educación, Cultura e Iberoamericanismo en el México Postrevolucionario*, UNAM, México, 1989, p. 150.

4 Tema estudiado por María Rosa Gudiño Cejudo. *Campañas de salud y Educación Higiénica en México 1925-1960. Del papel a la pantalla grande*, Tesis doctoral, El Colegio de México, 2009.

5 Aurrecoechea, Juan Manuel. “Figueroa, educador visual”, en *Luna Córnea*, núm. 32. México, pp. 114-125.

6 *Vid.* Darlene J. Sadlier *Americans All: Good Neighbor Cultural Diplomacy in World War II*. Austin, University of Texas Press, 2012.

instructivas para América Latina.⁷ Las cintas buscaban combinar la educación con el entretenimiento o *Edutainment*, género adoptado posteriormente y cuyo nombre resulta de la fusión de las palabras inglesas *Education* y *Entertainment*.⁸

Las primeras películas animadas de Disney para la OCAIA trataron temas de salud e higiene dentro del proyecto *Health for the Americas*, destacando títulos como: *Malaria (The Winged Scourge)* y *Agua: amiga o enemiga (Water: Friend or Enemy)*.⁹ Estas cintas gustaron a Gabriel Figueroa, quien como asesor de educación visual de la SEP, contactó a Alstock y le propuso difundirlas más ampliamente en el país, mientras la SEP preparaba las suyas.¹⁰

A principios de 1943, Enrique Sánchez de Lozada, un diplomático boliviano que colaboraba en la OCAIA, recomendó aprovechar las cintas de Disney para enseñar a leer sin ayuda de maestros. La propuesta derivó en un encuentro internacional para debatir la idea y, en su caso, ponerla en práctica.¹¹ El denominado “Seminario de Educación Visual” tuvo lugar en los estudios Disney (Burbank, California) del 25 de mayo al 4 de junio de 1943. Financiado por el gobierno estadounidense, al Seminario acudieron académicos sociales y expertos en cine de los principales países latinoamericanos.¹² Todos celebraron el proyecto que se conocería como *Reading for the Americas*.

7 Rowland, Donald W. (1947), *History of the Office of the Coordinator of Inter-American Affairs. Historical Reports on War Administration*. Washington, p. 67.

8 Bowdoin Van Riper, A. (2011), *Learning From Mickey, Donald and Walt: Essays on Disney's Edutainment Films*, McFarland, pp. 130-132.

9 Ambos filmes fueron proyectados en el Seminario de Educación Visual. Vid. AEG, BMNAH. “Filmes proyectados por los miembros de la Conferencia sobre educación visual”, en 000EG0566, *Actividad Magisterial/Programas y proyectos*, C1/E28.

10 Aurrecoechea, Juan Manuel, *op. cit.* pp. 115-125.

11 Madison, Ryland, “Outline: Will the Movies Conquer Illiteracy? Here is how Jose and Ramon Tackled the Problem in Mexico”, (N.D.) NACP, RG 229, Box 959. Folder “Literacy Program Miscellaneous”.

12 Al Seminario acudieron además de Walt Disney y Eulalia Guzmán, colaboradores de la OCAIA y funcionarios de Bolivia, Brasil, Cuba, Ecuador, Guatemala, entre otros. Vid. Aurrecoechea, Juan Manuel, *op. cit.*, p. 119.

Por su cercanía geográfica y porque representaba las condiciones y mentalidades del resto de los países del sur del continente, México fue elegido para la prueba piloto.¹³ A petición de los estadounidenses, el gobierno envió al Seminario a dos representantes de la SEP: Gabriel Figueroa y Eulalia Guzmán; encargada ésta del Departamento de Arqueología del Museo Nacional y experta en alfabetización.¹⁴

En esa reunión se estudiaron propuestas sobre métodos de lectura, fórmulas de enseñanza y posibles interacciones entre maestros y alumnos. La novedad era educar sirviéndose sólo del cine sonoro en formato de 16mm, y, lo más atractivo, enseñar a leer con entretenidos dibujos animados. La maestra Guzmán secundó el proyecto, pues estaba convencida del valor de los apoyos visuales como complementos pedagógicos.¹⁵

La maestra impresionó favorablemente a Disney, quien la invitó a prolongar una semana más su estancia en Burbank y a impulsar el proyecto.¹⁶ El resultado fue “Lineamientos Generales de un Método”, un sistema fonético para enseñar a leer que se basaba en la visualización de letras y sílabas para llegar a palabras y frases. Según estos lineamientos podría enseñarse a leer a adultos, por medio de veinte lecciones principales, cada una acompañada de ejercicios complementarios. En este sistema, llamado “global” o “natural”, cada lección comprendía una historieta preliminar, una oración o frase motivada por esa historieta, ejercicios de análisis y síntesis, y prácticas de afirmación.¹⁷

13 NACP, RG 229, Box 959. Folder “Literacy Program Miscellaneous”, en María Elena Sodi de Pallares “Genialidad de Walt Disney desvirtuada por extraños”, publicado en *El Universal* y traducido al inglés como “*Walt Disney’s Good Will Abuses*” s.f.

14 *Vid.* Apen. Ruiz Martínez, Carmen, “Eulalia Guzmán y la imposibilidad de excavar en suelo nacional”, *Cuicuilco*, Vol. 15, Núm. 43, mayo-agosto, 2008, México.

15 AEG, BMNAH. “Estudio realizado por Eulalia Guzmán sobre la importancia de la educación visual y el uso de materiales pedagógicos adecuados para su enseñanza”, 000EG0640, en *Actividad Magisterial*, Artículo C2/E9.

16 AEG, BMNAH, “Actividad de la profesora Eulalia Guzmán en los Ángeles”, 000EG0974, en *Actividad Magisterial Informes* C1/E13

17 *Ibidem.*

Sin embargo, a esta propuesta se opuso la doctora Mildred Wise, Consultora de Educación para Adultos de la OCAIA, para quien bastaba con traducir al español las lecciones que ya se utilizaban para los analfabetas en Estados Unidos.¹⁸

En el Seminario se debatieron ambas mociones. Las peculiaridades lingüísticas y culturales de los pueblos latinoamericanos exigían, según Guzmán, un sistema distinto del estadounidense, pero la propuesta de Wise había sido probada en varios pueblos al sur de los Estados Unidos.¹⁹ Para dirimir la cuestión, se decidió realizar un estudio de campo.²⁰ En septiembre de ese mismo año una comisión de los estudios Disney viajó a México para comprender la enseñanza del español en el país.

Su plan de trabajo establecía: Clases de experimentación, métodos de enseñanza, recopilación estadística, proyecciones de películas —entre las que destacaron *Malaria* y *Maíz (Corn)*—, lecciones ideadas en inglés y traducidas al español en las que se hacía una mezcla del método global —propuesto por Eulalia Guzmán— con ejercicios de palabras aisladas.²¹ También lo integraba un cuestionario muy extenso para investigar el estado cultural, social y económico de los maestros y de los grupos de analfabetas.²²

Al enterarse del experimento que se pretendía en México, Eulalia Guzmán dirigió una carta a Enrique de Lozada advirtiendo los riesgos de adoptar el sistema basado en la práctica estadounidense.²³ De Lozada y el propio Walt Disney propusieron a la maestra que asesorara el proyecto, por lo que a principios de octubre de 1943, ella en compañía de las pedagogas Guadalupe Cejudo y Estela Soni —quienes ya habían avanzado en tres de las primeras lec-

18 AEG, BMNAH, “Películas de Walt Disney para la enseñanza del español”, en 000 EGG0630, *Actividad Magisterial*, Artículo C2/E20.

19 AEG, BMNAH. “Antecedentes y desarrollo del proyecto educativo Disney”. 00 0EG0837, *Actividad Magisterial*, Correspondencia C1/E77.

20 *Ibidem*.

21 AEG, BMNAH. “Actividad de la profesora Eulalia Guzmán en Los Ángeles”. 00 0EG0974, *Actividad Magisterial*, Informes C1/E13.

22 *Idem*.

23 *Idem*.

ciones de los “Lineamientos Generales de un Método”— se unieron al grupo norteamericano en Fortín de las Flores, Veracruz.²⁴

CLASES EN FORTÍN DE LAS FLORES

Eulalia Guzmán cooperó para establecer las condiciones del experimento. Propuso una pequeña escuela de la localidad para que el profesor José Piña (Inspector de la SEP de enseñanza rural) les impartiera clases a campesinos y diera a conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje en su contexto real.

El estudio de campo resultó un gran laboratorio experimental de enseñanza, aunado al descubrimiento de un México rural por parte de dibujantes, guionistas y productores de los estudios Disney. A éstos se les denominó “El Grupo”, destacando “Jack” Cutting, responsable de producción.²⁵

Durante cinco semanas, Piña les impartió lecciones nocturnas a los analfabetas. Sus habilidades pedagógicas sorprendieron a Cutting, quien describió vívidamente la dinámica de las clases. Se trataba de un sistema de alfabetización difícilmente superable mediante el uso exclusivo de películas.²⁶ Gracias a su diario personal, se pueden conocer detalles de la expedición, algunos pintorescos y otros de corte metodológico trascendentales para el proyecto; sin embargo, lo más destacable fue que esta experiencia etnográfica sentó un precedente de la indagación *in situ* previa a la realización de una cinta educativa.

Aunque los campesinos acudieron de manera forzada y pestañeaban en las lecciones, las clases continuaron. Mezclados entre

24 AEG, BMNAH. “Campaña de desanalfabetización de adultos mediante las películas de Disney”, en 000EG0568, C1/E30.

25 Jack Cutting participó como integrante del equipo de Walt Disney en la gira de Buena Voluntad por Sudamérica en 1941, tratada en el documental *Walt & El Grupo* (Theodore Tomas, 2008).

26 NACP, RG 229, Box 959, Folder “Literacy Program Miscellaneous”, “Memo” from John Cutting to Walt Disney, *circa* October 1, 1944.

ellos y sentados silenciosamente en las duras bancas de madera, caricaturistas, educadores y guionistas, examinaban y tomaban notas y bocetos. Enrique De Lozada y el propio Disney asistieron a las clases como observadores.²⁷

Las sesiones sirvieron también para que Eulalia Guzmán presentara sus primeras lecciones, y probara el valor educativo de sus métodos y técnicas. Disney quedó convencido de que esta metodología era la adecuada para las películas animadas. Propuso, sin embargo, modificar los temas regionales, para hacerlos más universales —el hombre y su entorno— y añadir unidades sobre las maravillas de la naturaleza, como el ojo humano. En consecuencia se formuló un proyecto cultural más amplio que quedó inscrito dentro del reporte del viaje de estudio a México.²⁸

UN MEGAPROYECTO EDUCATIVO Y DOS METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS

En diciembre de 1943, Disney llevó a la OCAIA en Washington el programa para su discusión y aprobación. Ante su gran potencial se resolvió convertirlo en el más ambicioso programa para América Latina con un fin último: la educación.

Se decidió que *Reading for the Americas* se supeditara a su antecesor *Health for the Americas*, de tal forma que cumpliera un doble objetivo: alfabetizar a cerca de 75 millones de personas en Latinoamérica, y, al mismo tiempo, educar en temas básicos de salud e higiene, por lo que se partiría de las películas ya elaboradas en este último rubro para vincular ambos proyectos. Títulos como *Human*

27 *Idem.*

28 “Report of the Walt Disney Survey of the Literacy Program for the Coordinator of Inter-American Affairs and a Prospectus for a Film Program.” Signed Eulalia Guzmán, Guadalupe Cejudo, Estela Soní. Noviembre 15 de 1943. La carátula de este documento dice: “A Survey Conducted for the Coordinator of Inter-American Affairs by the Walt Disney Studio on the Subject of Literacy. Confidential”, ambos en RAC, RG 4, Box 7, Folder 56a.

Body, Winged Scourge, Unseen Enemy, Insects as Carriers of Disease y *Water: Friend or Enemy* servirían en la enseñanza de los hábitos y cuidados de la salud, al mismo tiempo que se conformarían con base en la creación de las lecciones de alfabetización. Se planificó la realización de cuatro cortometrajes, los cuales serían considerados como filmes experimentales con los que se pretendía realizar estudios de audiencia más amplios para su realización definitiva.²⁹

Para planificar el proyecto y vincular las cintas que educaban en temas de salud e higiene y las alfabetizadoras, se integraron Eleanor Clark (prima de Nelson Rockefeller) en lugar de Enrique de Lozada; el doctor en pedagogía G. Sánchez de Nuevo México; el Dr. Ryland Madison del Departamento de Higiene y Salud, y Francis Alstock, supervisor por parte de la OCAIA.

El 13 enero de 1944, el equipo de trabajo de *Reading for the Americas* se reunió nuevamente en los estudios Disney. Guzmán en compañía de Cejudo y Soni, expresó su inconformidad con la visión ampliada que se decidió en Washington. Aunque ella insistía solo en la parte de alfabetización, apoyó en el análisis de las películas de higiene y salud seleccionadas, así como en la crítica de tres ensayos, que para la primera lección habían realizado los dibujantes, entre ellos Dan MacManus, a sugerencia de Wise.³⁰

En una junta general, Disney propuso que los lineamientos centrales estuvieran a cargo de las pedagogas mexicanas. Para este fin, Eulalia Guzmán adecuó el temario con los nuevos argumentos, señaló el material complementario y sugirió la participación que deberían tener los países beneficiados con el proyecto.³¹

Ella también propuso seguir con el sistema fonético basado en aprender letras y sílabas. Los estadounidenses, con la Dra. Wise al frente, propusieron el de leer palabras y frases enteras. Al primero se le llamó “por sorbos” (*sips*) y al segundo “por tragos” (*gulps*). Guzmán proporcionó un ejemplo de la primera lección con una

29 *Ibidem.*

30 AEG, BMNAH, “Actividad de la profesora Eulalia Guzmán en Los Ángeles”, en 000EG0974, *Actividad Magisterial Informes*, C1/E13.

31 *Ibidem.*

frase repetitiva: “José es un joven sano” y una detallada metodología para llegar a leerla.³² La doctora Wise propuso que se tradujera un vocabulario básico del inglés y un plan de lecciones compuestas de expresiones que aumentarían progresivamente, adicionándole a la anterior nuevas palabras; así estas expresiones se memorizarían a fuerza de repetición.³³

Sin llegar a ningún acuerdo, los equipos trabajaron por separado y se decidió que una vez concluidas las lecciones, se dirimiera si funcionaba mejor el método silábico o el de palabras completas. Eulalia Guzmán refiere: “A partir de entonces comenzó una lucha diaria, pues una vez la lección en manos del dibujante, sin nuestro conocimiento empezaron a alterarla introduciendo expresiones nuevas, cambiando el orden y proponiendo retoques de historieta”.³⁴

Finalmente, después de una irresoluble pugna en los criterios, el equipo mexicano decidió retirarse, explicando a Disney los riesgos de la mezcla de juicios y métodos. Guzmán aclaró que dejaba cuatro lecciones como muestra de una metodología integral para enseñar a leer —las cuales fueron posteriormente traducidas al inglés por Dan MacManus³⁵— pero que el resto tendría que hacerse como un proceso en el que la forma de las lecciones y sus propósitos deberían cambiar a medida que se avanzara.³⁶ El 25 de febrero de 1944, antes de partir, Guzmán dejó por escrito a Disney los errores del trabajo, así como la prohibición expresa para usar sus lecciones y el método de su autoría.

32 AEG, BMNAH, “Enseñanza a adultos y condiciones de vida”, en 000EG0570 *Actividad Magisterial/Programas y proyectos* C1/E32.

33 AEG, BMNAH, “Actividad de la profesora Eulalia Guzmán en Los Ángeles”, en 000EG0974. *Actividad Magisterial Informes*, C1/E13.

34 *Ibidem*.

35 “A Survey Conducted for the Coordinator of Inter-American Affairs by the Walt Disney Studio on the Subject of Literacy. Confidential”. Ambos en RAC, RG 4, Box 7, Folder 56a.

36 AEG, BMNAH. “Actividad de la profesora Eulalia Guzmán en Los Ángeles”, en 000EG0974, *Actividad Magisterial Informes*, C1/E13.

A su regreso a México, la maestra envió una carta increpando a Disney con preguntas muy directas: ¿Era consciente de que los estadounidenses a cargo del proyecto de enseñanza de la lectura trabajaban sin conocer los profundos problemas de los campesinos y las técnicas de alfabetización para el idioma castellano?.³⁷ Al no encontrar una respuesta, en octubre de 1944, la maestra decidió emprender una campaña de desprestigio en contra del proyecto educativo. Denunció también que sin su anuencia las cintas iniciaban y terminaban con la leyenda propagandística: “Esto es lo que el tío Sam está haciendo para su beneficio y ayuda”.³⁸

Tales declaraciones afectaron gravemente al proyecto entero. Una de las notas periodísticas aseguraba que las propuestas resultaban difamatorias y ofensivas a las tradiciones indígenas. Algunas frases eran vulgares, lindando con la burla y el escándalo.³⁹

Asimismo Guzmán advirtió a las autoridades de la SEP que las temáticas abordadas confrontaban los valores y sentimientos del nacionalismo mexicano.⁴⁰ El proyecto adquiría así una dimensión compleja que alcanzó tintes de desafío: había que evitar el colonialismo educativo y el afán propagandístico con que tales cintas pretendían educar a la sociedad latinoamericana.

37 AEG, BMNAH, “Las producciones Disney y la educación”, en 000EG0830. *Actividad Magisterial/Correspondencia*, C1/E70.

38 AEG, BMNAH, “Antecedentes y desarrollo del proyecto educativo Disney”, en 000EG0837. *Actividad Magisterial/Correspondencia*, C1/E77.

39 Eulalia Guzmán, “No son responsables de algunos errores pedagógicos”, *Últimas Noticias*, septiembre 15, 1944. Eulalia Guzmán. “La verdadera historia de los filmes de Walt Disney diseñados para enseñar a leer en español”, *El Universal Gráfico*, octubre 24, 1944, María Elena Sodi de Pallares, *Op. Cit.*

40 AEG, BMNAH, “Correspondencia entre la profesora Eulalia Guzmán y Walt Disney”, en 000EG0823, *Actividad Magisterial/Correspondencia*, C1/E63.

“JOSÉ Y RAMÓN”: ESTEREOTIPOS PROPAGANDÍSTICOS

Las cintas que se concretaron para el proyecto fueron cuatro:⁴¹ *Ramón está enfermo*, *La historia de José*, *José come bien* y *La historia de Ramón*. Estas películas, con una duración promedio de once minutos, se conforman en documentos audiovisuales únicos para su tiempo —y aún para nuestros días— al convertirse en propuestas concretas de alfabetización sin ayuda de maestro.

Del análisis que realizamos de los cuatro filmes, es evidente que los ejercicios y la metodología parten de las lecciones de la maestra Eulalia Guzmán, pero siguen la forma pedagógica de la doctora Wise, pues se busca enseñar palabras y frases que construyen a su vez oraciones de una forma acumulativa, alejándose del método silábico de Guzmán. Aunado a ello destacan algunos elementos visuales, basados en las técnicas que “Jack” Cutting le vio al profesor José Piña, entre las que se enfatizaba el conocimiento y memorización de las palabras. Esto se intentó con varias voces en *off* que a coro repetían los vocablos, formando oraciones y frases, mientras que una mano, una flecha, un lápiz o el encendido de una palabra en un color —a través de la animación— iban mostrando dichas palabras en la pantalla, haciendo la tarea del maestro imaginario. Este sistema realmente era sorprendente.

Finalmente, al leer separadamente una y otra vez las mismas palabras en distinto orden, se construyen frases diversas que, a base de repeticiones, buscan confirmar y reforzar esos conocimientos. Y aunque actualmente resultan inasequibles, se sabe que como guía y refuerzo para el estudio personal se imprimieron los panfletos “José y Ramón”, que comprendían ejercicios y pruebas

41 Las cintas se encuentran en Rockefeller Archive Center, (Tarrytown, N.Y.) Nelson A. Rockefeller Papers, Washington, DC, Series O: Subseries 1: Coordinator of Inter-American Affairs; File: Moving Images. *Ramón está enfermo* (*Ramon Is Sick*) Reel F11 [DVD AV1304], *La historia de José* (*The Story of Jose*), Reel F08 [DVD AV1286], *José come bien* (*Jose Eats Well*), Reel F09 [DVD AV 1293], *La historia de Ramón* (*The Story of Ramon*), Reel F10 [DVD AV 1287].

basados en los fotogramas de las películas con las palabras y oraciones de cada lección.⁴²

Sin embargo, en cuanto al contenido, la lectura que se le dio a estas películas fue totalmente propagandística, debido principalmente a la campaña de la maestra Guzmán, pues los cortometrajes presentaban a sus protagonistas como modelos culturalmente antagónicos. José era representado como fuerte, alerta y exitoso en su comportamiento, claramente era el estadounidense. Mientras que Ramón, encarnaba al hombre perdedor, débil, con complejo de inferioridad, materializando al estereotipo latinoamericano.⁴³

HACIA EL OCASO DE READING FOR THE AMERICAS

Con la exhibición de las películas en México —con un preestreno en Guadalajara y después en el Palacio de Bellas Artes—⁴⁴ resultó evidente que *Reading for the Americas*, que había iniciado como un sincero esfuerzo cultural, se había transformado a los ojos de la opinión pública mexicana en un producto propagandístico.

El origen, desarrollo y resumen de los resultados lo consignaron Madison y Clark en un documento fechado el 16 de diciembre de 1944. Fueron ellos quienes realizaron las pruebas de la eficacia del sistema de enseñanza, en alrededor de mil analfabetas adultos de México, Honduras y Ecuador. El grueso de la muestra se tuvo en Jalisco —en Guadalajara, El Salto y Tonalá—, con hombres y mujeres en rangos de edad de 14 a 50 años representativos de áreas urbanas, semi-urbanas y rurales. En su informe conclusivo,

42 El contrato de la OCAIA con Disney terminó incluyendo una tercera cinta sobre salud llamada tentativamente *The Transmission of Disease*, en Kaufman, *Op. Cit.*, pp 161-162.

43 Madison, Ryland, *Op. Cit.*

44 Anón, “Exhibiciones de la sección 2,” en *Cinema Reporter*, 23 de Septiembre de 1944.

Clark escribió y subrayó: "... these illiterates definitely learned to read from the films".⁴⁵

Más en detalle, las pruebas realizadas revelaron una muy completa metodología y sistematización de datos, pues se midieron los resultados previos y posteriores a la exhibición de las cintas, y se comprobó su eficacia en rubros como vocabulario oral, lectura, escritura, percepción, palabras, frases, oraciones y dictados. En la conclusión general destacó la importancia del maestro para el desarrollo y mejor comprensión de las lecciones y la capacidad de las películas como un útil instrumento coadyuvante en la enseñanza.

Estos resultados también comprobaron que la fusión de los programas *Health for the Americas* y *Reading for the Americas* había logrado interiorizar conocimientos básicos de salud e higiene y contribuido de una manera importante a la comprensión de las enfermedades, sus causas y su prevención; sin embargo se advertía que los cuatro filmes producidos debían ser comprendidos como experimentales para modificarse o ser abandonados, de acuerdo con los planes de futuras series. En palabras de Clark, este carácter de prueba piloto lo sujetaba a ajustes, cosa que no comprendió ni aceptó Eulalia Guzmán.

En el informe del doctor Rodríguez Bou y Manuel T. Hershel, supervisores de las pruebas de campo en México, se apuntaba que las películas de alfabetización —y posiblemente las de salud— debían ser parte integral de una serie que incluyera materiales de lec-

45 (Estos analfabetas definitivamente aprendieron a leer de las películas) en Ryland R. Madison y Eleanor F. Clark, "Subjective Report on Health and Literacy Film Testing Group", diciembre 16, 1944. En RAC, RG 4, Box 7, Folder 56a. Desde ahora "Informe Madison-Clark" p. 23. A "Survey Conducted for the Coordinator of Inter-American Affairs by the Walt Disney Studio on the Subject of Literacy", s/f. RAC, Nelson Rockefeller papers, series O, Box, 7, folder 56a. "Report on an experiment of the Coordinator of Inter-American Affairs in the use of films for teaching health and literacy", General Project, RAC, Nelson Rockefeller Project. Series, L FA348, Box 66, Folder 632 y "Subjective Report on Health and Literacy film testing trip", July 16-November 17 1944, General plan, 16 Dic 1944, RAC, NR Projects, series L FA348, Box 66, folder 632.

tura y diversos tipos de medios de enseñanza, pues según las pruebas, no se podía asegurar que por sí mismas las películas pudieran enseñar a los adultos a leer en su propio lenguaje. Lo que sí era un hecho es que la fusión de maestros y películas podían crear resultados sorprendentes en el ámbito de la educación.⁴⁶

FRUTOS A SU TIEMPO

La historia de *Reading for the Americas* resulta pertinente a la luz de lo que sucedió casi tres décadas más tarde, cuando tras el éxito del programa televisivo *Sesame Street*, en Estados Unidos, se vio la conveniencia de adaptarlo como elemento auxiliar de lectura para los niños de América Latina.⁴⁷

En este proyecto, México volvió a tomar el liderazgo y siguió un cauce mucho más ordenado y sistemático que involucró a los responsables educativos de todo el continente a trabajar con base en consensos. Hubo también un Seminario Visual (1972) al estilo del sostenido en 1943. No parece que los asistentes hayan recordado el intento de Disney, pero el éxito de “Plaza Sésamo” resultó indiscutible como mecanismo de apoyo a la enseñanza, pero no como sustituto del maestro.⁴⁸

Hoy en día, con la proliferación de nuevas tecnologías, un concepto como el de “educación visual”, podría ser la respuesta para alfabetizar y transmitir contenidos valiosos, partiendo de los

46 “Summary and conclusions”, General Project, RAC, Nelson Rockefeller Project, Series, L FA348, Box 66, Folder 632.

47 Dann, Michael, “The ‘Street’ That Runs Around the World”, en *New York Times* (1923-Current file); Aug 6, 1972; ProQuest Historical Newspapers: The New York Times (1851-2009).

48 *Vid.* Rogelio Díaz Guerrero, Raúl Bianchi Aguila, y Rosario Ahumada de Díaz, *Investigación formativa de Plaza Sésamo, Una Introducción a las técnicas de preparación de programas educativos televisados*. (Mexico: Trillas, 1975) y Rogelio Díaz-Guerrero y Wayne H. Holtzman, “Learning by Televised ‘Plaza Sésamo’ in Mexico”, en *Journal of Educational Psychology*, 1974, Vol. 66, núm. 5 pp. 632-643.

medios audiovisuales como constructores de conocimiento, y del antecedente de un sueño que Walt Disney imaginó en 1943: *Reading for the Americas*, capítulo importante en la historia de la comunicación.

FUENTES DE INVESTIGACIÓN

- Archivos Nacionales de Washington, College Park (MD) [NACP]. Grupo de Registro 229, Records of the Office of the Coordinator of Inter American Affairs.
- Archivos de la Rockefeller Foundation, Tarrytown (NY). Record Group 4, Personal, Wass-DC, CIAA.
- Archivos del Fondo Eulalia Guzmán. Biblioteca del Museo Nacional de Antropología e Historia. Actividad Magisterial/ Programas y proyectos/ Artículos /Correspondencia.
- Aurreochea, Juan Manuel (2008), “Figuroa, educador visual”, en “Gabriel Figuroa: travesías de una mirada”, en *Luna Córnea*, México, Vol. 32, pp. 114-125.
- Dann, Michael (1923 – current file), “The ‘Street’ That Runs Around the World”, en *New York Times* ; Aug 6, 1972; ProQuest Historical Newspapers: *The New York Times* (1851-2009).
- Díaz Guerrero, Rogelio *et. al.* (1975), *Investigación formativa de Plaza Sésamo. Una Introducción a las técnicas de preparación de programas educativos televisados*. México, Trillas.
- Díaz Guerrero, Rogelio y Wayne H. Holtzman (1974), “Learning by Televised ‘Plaza Sésamo’ in Mexico”, en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 66, Núm. 5.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos: Los años del águila (1920-1925,1989)*, *Educación, Cultura e Iberoamericanismo en el México Postrevolucionario*, México, UNAM.

La enseñanza de la lectura...

- Gudiño Cejudo, María Rosa (2009), *Campañas de salud y Educación Higiénica en México 1925-1960, Del papel a la pantalla grande*, Tesis doctoral, El Colegio de México.
- Kaufman, J. B. (2009), *South of the Border With Disney: Walt Disney and the Good Neighbor Program, 1941-1948*. Disney Editions.
- Nelson A. Rockefeller papers, Washington, DC, Series O: Subseries 1: Coordinator of Inter-American Affairs; File: Moving Images. *Ramón está enfermo (Ramon Is Sick)* Reel F11 [DVD AV1304]. *La historia de José (The Story of Jose)*. Reel F08 [DVD AV1286]. *José come bien (Jose Eats Well)* Reel F09 [DVD AV 1293]. *La historia de Ramón (The Story of Ramon)* Reel F10 [DVD AV1287].
- Riper, A. Bowdoin Van Ed. (2011), *Learning from Mickey, Donald and Walt: Essays on Disney's Edutainment Films*, Mc Farland.
- Rowland, Donald W. (1947), *History of the Office of the Coordinator of Inter-American Affairs. Historical Reports on War Administration*, Washington United States Government Printing Office.
- Ruiz Martínez, Carmen (2008), “Eulalia Guzmán y la imposibilidad de excavar en suelo nacional”, en *Cuicuilco*, Vol. 15, Núm. 43, mayo-agosto, 2008.
- Sodi de Pallares, María Elena (1944), “Genialidad de Walt Disney desvirtuada por extraños”, Octubre de 1944, p. 1. “Walt Disney’s Good Will Abuses”.
- Autores varios, *Una historia hecha de sonidos. Radio Educación: la innovación en el cuadrante*, México, SEP/ Radio Educación, 2004.

El orden de los libros. El ejemplo de la biblioteca de los dominicos de salamanca en el antiguo régimen

AGUSTÍN VIVAS MORENO

Universidad de Extremadura

La Biblioteca del Convento de San Esteban de Salamanca, es una de las mejores en número y calidad de fondos, como lo demuestra el catálogo del siglo XVIII, que se encuentra en la sección de Manuscritos (Ms.) de la Biblioteca Universitaria de Salamanca (B.U.S.A.).¹ Se trata de una fuente digna de análisis, rica en contenidos y matices, y necesaria para cualquier intento de aproximación sistemática a los fondos de dicho convento, que también fue colegio vinculado al Estudio Salmantino. A través de ella, nos aventuramos a analizar el orden que seguían los libros como imagen representativa de un contexto histórico y cultural determinado.

INTRODUCCIÓN

La importancia del libro y del estudio en el ambiente intelectual dominico del Convento de San Esteban es primordial desde su origen. Demos sólo algunos datos que pueden resultar clarificadores:

1 Nos referimos al Ms.: 565 de B.U.S.A., de responsabilidad anónima y cuyo título completo es *Biblioteca del Combento de Santo Domingo de Salamanca*.

- una de las principales razones de la venida de los Dominicos a Salamanca, se cree que por el año 1222,² es la de albergar una Universidad que acababa de fundarse y de la que necesitaban los frailes para consolidar sus estudios;
- por otro lado, las Actas de los Capítulos Provinciales del siglo XIII demuestran que una de las materias más importantes es la lectura de clásicos eclesiásticos y civiles, lo cual demuestra la importancia primordial que tenía el estudio;³
- una tercera muestra que testimonia la afición de los frailes por los estudios y los libros, es el privilegio de 1270 concedido por Alfonso X el Sabio al convento de San Esteban para no pagar portes “*ni de sus libros ni de los pergaminos para sus libros*”. Poco más tarde, en 1287, Sancho IV confirmará dicho privilegio,⁴
- y un último dato. El Convento de San Esteban, en 1299, fue elevado a Estudio General, para recibir estudiantes de toda la Orden dominicana y darles los grados o capacidad de enseñar en todos los centros de ella.

Asimismo, en el siglo XIV y gran parte del XV, la Universidad salmantina encontrará en los Dominicos el mejor apoyo para su supervivencia. En el s. XV, pasan por sus aulas, por ejemplo, Lope de Ba-

2 En realidad, se ignora la fecha exacta en que los dominicos vinieron a Salamanca. R. Hernández demuestra que ya tenían convento antes de 1229. (*Bullarium Ordinis Fratrum Praedicatorum*, Roma, 1728, I, nº 8, p. 356). Según este autor “*la catalogación más antigua de los conventos dominicanos en España, que es de finales del XIII, coloca al de Salamanca en octavo lugar. Después de él figura el de Santiago de Compostela, cuyo documento más antiguo conservado es de 1228, y el de Burgos, del que se conserva documentación de 1227 y al que los historiadores más fiables consideran fundado en 1224. Estos datos inclinan a pensar que los dominicos se establecieron en Salamanca hacia 1222*”. (Hernández, R. (O.P.): “Las primeras citas de los capítulos provinciales de la Provincia de España” en *Archivo Dominicano*, 5, 7 1984).

3 Hernández, R. (O.P.): *Op. cit.*, pp. 12 y 23.

4 Cuervo, J. (O.P.): *Historiadores del convento de San Esteban de Salamanca...* III Salamanca, 1915. pp. 939-941.

rrientos, Juan de Segovia o Alfonso de Madrigal. Con la fundación y organización definitiva de la facultad de teología en 1416 en la Universidad de Salamanca, la integración de la cátedra de teología del convento de San Esteban a la Universidad queda confirmada.⁵ El siglo XVI es el más brillante del Estudio General de San Esteban y el de más eficaz colaboración con la Universidad de Salamanca. Destacan Tomás Durán, Álvaro Osorio, Matías Paz, Francisco de Victoria, Domingo de Soto y muchos otros. Los Dominicos de San Esteban continuaron presentando a la Universidad de Salamanca muy buenos pensadores y maestros en el siglo XVII. Destacan Francisco de Araujo, Pedro de Ledesma, Pedro de Herrera o Juan Ramírez⁶ entre otros. Durante el siglo XVIII y XIX se produce la decadencia de San Esteban y la exlaustración en 1835 supuso la muerte para muchas instituciones dominicanas. El Convento de San Esteban se esforzó por mantenerse unido al Estudio Salmantino. La expulsión de los frailes del convento en los años de la ocupación francesa, las tensiones del trienio liberal y de los últimos años de Fernando VII fueron debilitando aquella vinculación hasta romperse por completo en 1835. Son de obligada cita, entre otros, Santos Domínguez y Pascual Sánchez.

En este orden de cosas, falta hacer un estudio sistemático acerca de la exlaustración de los Dominicos de San Esteban y de cómo sus bienes fueron tratados. Para su estudio, por consiguiente, nos debemos remitir o bien a investigaciones generales sobre la desamortización en el siglo XIX⁷ o bien a monografías sobre el Convento de San Esteban confeccionadas desde principios de siglo, como la de J. Cuer-

5 En la segunda mitad del siglo XV, son famosos los catedráticos dominicos fray Pedro de Deza, Álvaro Osorio, fray Diego de Deza, fray Juan de Santo Domingo, etcétera.

6 *Vid.* al respecto el reciente libro publicado por Lorenzo Cadarso, P. L. *La Rioja en el debate sobre la Conquista. Fray Juan Ramírez, un crítico del colonialismo*. Madrid: Instituto de Estudios Riojanos, 1998.

7 *Cfr.* Tomás y Valiente, F. *El marco político de la desamortización*. Barcelona: Ariel, 1971 y Simón Segura, F. *La desamortización española del siglo XIX*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, 1973.

vo.⁸ Todos los especialistas en el tema de la desamortización coinciden en señalar que el fenómeno hay que considerarlo en bloque, desde las medidas que se llevaron a cabo en este sentido durante el reinado de Carlos III hasta la ley de Madoz, en 1855. Así pues, la desamortización eclesiástica de Mendizábal no fue más que un jalón muy importante en un proceso más amplio cuya culminación no se produjo hasta finales del siglo XIX. El término *desamortización* no supone solamente “*el acto jurídico mediante el cual los bienes que han estado amortizados adquieren la condición de bienes libres para sus propios poseedores, sino que implica también que éstos pierden la propiedad que pasa al Estado, bajo cuyo dominio se convierten en bienes nacionales*”. El Estado los vende a particulares, y al adquirirlos los compradores, se convierten en bienes libres. Francisco Tomás y Valiente, que ha estudiado el proceso legislativo de la desamortización y a quien seguimos en este apartado, señala que poco antes de la subida al poder de Mendizábal se aprobaron dos reales decretos (15 de julio de 1834 y 4 de julio de 1835) mediante los cuales se suprimía definitivamente la Inquisición y se abolía de nuevo en España la Compañía de Jesús respectivamente. El mismo mes de julio de 1835 se decretó la abolición de los conventos y monasterios, y el 11 de octubre del mismo año Mendizábal promulgó otro decreto mediante el cual se suprimían las órdenes religiosas.⁹ Más tarde, en febrero de 1836 se declaraban en

8 Es fundamental la obra ya citada de Cuervo. También, muchas de los artículos de Beltrán De Heredia, como el titulado: “*El Convento de San Esteban en sus relaciones con la Iglesia con la Iglesia y la Universidad durante los siglos XIII, XIV y XV*” en La Ciencia Tomista, 84 (1957). Págs. 95-116, y la monografía de Espinel Marcos, J.L. *San Esteban de Salamanca, historia y guía*, ss. XIII-XX, Salamanca, 1978.

9 Se justificaba la medida, en tanto se consideraban desproporcionados sus bienes a los medios que entonces tenía la nación, de esta forma: “... *el número de casas monásticas que queda, cuán inútiles e innecesarias son la mayor parte de ellas para la asistencia espiritual de los fieles, cuán grande es el perjuicio que al reino se le sigue de la amortización de las fincas que poseen y cuanta conveniencia pública de poner éstas en circulación para aumentar los recursos del estado y abrir nuevas fuentes de riqueza*”. (Cit. Por Hernández, R. *Op. Cit.*)

venta todos los bienes de las *Comunidades y corporaciones religiosas extinguidas*, y en julio de 1837 se suprimió el diezmo y se extendió la desamortización a los bienes seculares.

No podemos comentar aquí los resultados de la desamortización eclesiástica. En el aspecto cultural, es obvio el resultado negativo para su rico patrimonio artístico y documental. Muchos archivos fueron destruidos y las bibliotecas sufrieron en muchos casos un irreparable deterioro, cuando no fueron dispersados sus fondos.¹⁰

Salamanca, contaba con una importante Universidad histórica, y ello hizo salvar en parte la biblioteca y el archivo dominicos.¹¹ Así pues, la Biblioteca del Convento de San Esteban pasó a integrar los fondos de la Universitaria cuando se produjo la desamortización de aquél, aunque no se puede precisar su cantidad con exactitud.

LA BIBLIOTECA

Características externas

Para el establecimiento de las características generales, como decía, nos basaremos en el *Catálogo de la Biblioteca del Convento de San Esteban* que refiere el Ms. 565 de B.U.S.A., tal y como ya hemos explicitado. Conviene advertir en este momento que cualquier pretensión de exactitud resulta ilusoria. El catálogo, aunque con rasgos minuciosos, tiene omisiones, incorrecciones y anotaciones posteriores a la fecha primigenia. Por otro lado, un título puede ir desglosado

10 Aún no se ha estudiado a fondo este tema. No obstante, al decir de Tomás y Valiente, cuando se puedan evaluar estas pérdidas nos daremos cuenta seguramente de que éste es uno de los aspectos más tristes y lamentables de la desamortización eclesiástica.

11 Es útil para analizar las relaciones entre el convento y estudio de Salamanca y la Universidad el breve artículo de Hernández, R. "Convento y estudio de San Esteban" en Fernández Álvarez, M.; Rodríguez-San Pedro Bezares, L.E. Y Robles Carcedo, L. (Coords.) *La Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad, 1989. 3 vols. Vol. II, págs. 369-381.

en uno o varios volúmenes; y un mismo volumen, por el contrario, comprender varios títulos y autores, no reseñándose siempre todos. Tampoco se aprecia una clara distinción entre los conceptos de cuerpo, volumen o tomo. Junto a esto, obras diversas de un autor aparecen agrupadas bajo títulos genéricos y otras veces nombradas por separado.

La Biblioteca está compuesta por 24 Cajones o *Caxones* con numeración ordinal, y posiblemente con epígrafes, que determinarán la mayor rapidez en la localización de las obras. Algunos de los libros deberían sujetarse con cadenas y tablas, existiendo figuras alegóricas y decorativas.

En lo referente al *aspecto cuantitativo*, la nómina conservada comprende 6010 títulos, repartidos en 11475 tomos. Se trata, en consecuencia, de una ingente biblioteca. No hemos de olvidar que en los momentos a los que nos referimos, la cultura conservaba una fuerte impronta religiosa, y, en todas partes, monasterios y conventos ofrecían bibliotecas que podían consultarse con hombres con una preparación intelectual especializada. Por otro lado, el Convento de los Dominicos de San Esteban de Salamanca presenta importantes vinculaciones con la Escolástica española.¹² El número de títulos que integraba cada cajón no era homogéneo o armónico, aunque este argumento queda atenuado en lo referente al número de tomos que sí trazan una mayor proporcionalidad. Así, el cajón que aporta un mayor número de libros es el 11, con 486, y el que menos el 24, con 97 libros.

12 En nuestro Convento, como ya hemos dicho, vivieron y estudiaron, y en la Universidad de Salamanca enseñaron, los teólogos Diego de Deza (1443-1523), Domingo de Soto (1495-1560), Francisco de Vitoria (1509-1560), Melchor Cano (1509-1560), Pedro de Sotomayor (1511-1564), Mancio de Corpus Christi (1510/12-1576), Bartolomé de Medina (1527-1580), Domingo Báñez (1528-1604), etcétera.

Tabla 1: Cuantificación de la Biblioteca de los Dominicanos. Ms. 595

Cuantificación de la Biblioteca de los Dominicanos. Ms. 565 B.U.S.A.		
Cajones	Núm. Libros	%
Cajón 1°	159	2,65
Cajón 2°	145	2,41
Cajón 3°	188	3,13
Cajón 4°	158	2,63
Cajón 5°	145	2,41
Cajón 6°	243	4,04
Cajón 7°	304	5,06
Cajón 8°	313	5,21
Cajón 9°	189	3,14
Cajón 10°	161	2,68
Cajón 11°	486	8,09
Cajón 12°	159	2,65
Cajón 13°	372	6,19
Cajón 14°	336	5,59
Cajón 15°	337	5,61
Cajón 16°	234	3,89
Cajón 17°	228	3,79
Cajón 18°	450	7,49
Cajón 19°	461	7,67
Cajón 20°	366	6,09
Cajón 21°	152	2,53
Cajón 22°	176	2,93
Cajón 23°	151	2,51
Cajón 24°	97	1,61

Por otra parte, para la *estructura de la Biblioteca* cada cajón está a su vez dividido en dos partes o “senos”, que siguen las letras del alfabeto latino. Así, el cajón 1° tendría las letras A y B, el cajón 2° las letras C y D, y así sucesivamente. Veámoslo en una tabla para clarificar las partes para cada uno de los cajones:

Tabla 2: Estructura de la Biblioteca del Convento de San Esteban. Ms. 565

Estructura de la Biblioteca de los Dominicos. Ms. 565 B.U.S.A.			
Cajones	Letras	Cajones	Letras
Cajón 1º	A - B	Cajón 13	A - B
Cajón 2º	C - D	Cajón 14	C - D
Cajón 3º	E - F	Cajón 15	E - F
Cajón 4º	G - H	Cajón 16	G - H
Cajón 5º	I - J	Cajón 17	I - J
Cajón 6º	K - L	Cajón 18	K - L
Cajón 7º	M - N	Cajón 19	M - N
Cajón 8º	O - P	Cajón 20	O - P
Cajón 9º	Q - R	Cajón 21	Q - R
Cajón 10º	S - T	Cajón 22	S - T
Cajón 11º	V - X	Cajón 23	V - X
Cajón 12º	Y - Z	Cajón 24	Y - Z

Asimismo cada una de las partes o senos de cada uno de los cajones tenía nueve estantes, numerados de uno a nueve, donde estaban situados los libros. Así, el estante segundo de la parte A del Cajón 13 de la Biblioteca, viene representado por la signatura 13 - 2 - A. Por último, cada uno de los libros tiene un número ordinal que hace referencia a la disposición que tenían dentro del estante. Así la *Historia del Rey Don Fernando* de Jerónimo Zurita es el libro 18º de 13 - 2 - A.¹³

En otro orden de cosas, una de las grandes dificultades con que nos hemos encontrado a la hora de analizar el Ms. 565 de B.U.S.A. es el alto número de libros añadidos de que consta. Se trata de libros agregados al manuscrito en una fecha posterior al comienzo del mismo. Posiblemente, esto fuera debido a la paulatina y constante obtención de nuevos volúmenes, que se iban ordenando en los cajones, en un principio con mucha exactitud, pero después creando cierto desorden, preferentemente temático.

13 Vid. *Infra* Cap. 3.

En lo referente al análisis de los libros por lugares de edición, el grado de los volúmenes presentes en la Biblioteca del Convento de San Esteban de Salamanca presenta un rotundo carácter cosmopolita.¹⁴ Lejos del provincianismo característico de otras bibliotecas, la de los Dominicos se insertan en la cultura libresca de una ciudad del Renacimiento, una ciudad que ampara la más afamada e influyente Universidad de la Monarquía Hispánica. El *ir a Salamanca*, centro intelectual de ciencias jurídicas y teológicas, en razón de las demandas y necesidades de las burocracias del Estado y de la propia Iglesia, suponía un acercamiento al saber libresco. Y tras el libro, el cargo, el oficio, las puertas abiertas a Corregimientos, Audiencias y Consejos. Las letras ideales y la fascinación de un nombre representadas en la fachada plateresca de la Universidad, alcanzan un formidable atractivo sobre la imaginación colectiva de los siglos XVI, XVII y XVIII. Por otro lado, ya lo hemos dicho, es notable el predominio de los Dominicos con una importante atracción cultural que se trasluce en imprentas privadas,¹⁵ enseñanzas propias y un demostrado interés por la lectura.

Los libros y lecturas de las distintas facultades universitarias, las lecturas estudiantiles situadas al margen de los clásicos –en

14 No nos referimos ahora a las dificultades de identificación de las ciudades o de las oficinas tipográficas, aspectos que, con paciencia, pueden encontrar solución.

15 Es el caso, por ejemplo, de la Imprenta de San Esteban. Fulgencio Riesco demuestra históricamente su existencia, primero porque algunas de las obras del P. Domingo Báñez, confesor de Santa Teresa y catedrático de Prima, llevan el siguiente pie de imprenta: “*Salmanticae. Apud Sandum Stephanum [Ordinis Predicatorum]*”, y segundo, porque en una porción de sermones encuadrados todos juntos, halló uno que predicó el Ilmo. Sr. D. Cristóbal de la Cámara y Murga, Obispo de Salamanca, en la fiesta del Convento de San Esteban de Salamanca, en honor de Santo Tomás, y dice así: “*Fue impreso en el Convento de San Esteban. Año de 1636*”. Desgraciadamente un incendio hizo perder la documentación, pero se han encontrado obras impresas aquí de Alfonso de Avendaño, Domingo Báñez, Pedro Martínez, etc. (Vid. Riesco, F. “La imprenta en el Convento de San Esteban de Salamanca” en *La Basílica Teresiana*. Salamanca, 1916, IV, Págs. 346-351).

expresión de Rodríguez-San Pedro—, las bibliotecas de la ciudad —la universitaria y las de las instituciones vinculadas— y el gran número de impresores, libreros y editores en la Alta Edad Moderna hacen que Salamanca disponga de industria impresora y contactos mercantiles librescos, que ayudan a la extensión del libro y a la difusión de la lectura. Todo ello se materializa en la presencia en San Esteban de documentos y libros sacados de prensas de fuera de la ciudad e incluso de fuera de la península, con espléndidas muestras de producción europea que traslucen la evidente amplitud cultural y la verdadera importancia del libro impreso en una sociedad del *antiguo régimen* frente a otras formas de información, formación y transmisión de valores.

De los lugares de España predominan fundamentalmente Salamanca y Madrid. Salamanca se había convertido en el s. XVI en uno de los grandes centros editoriales de la Península con grandes impresores como los Giunta, los Cánova, los Terranova o los Portonaris, todos ellos presentes en nuestra biblioteca. El siglo XVII, sin embargo, se caracteriza por el esplendor de la imprenta en Madrid. El auge de la Universidad de Alcalá había frenado el crecimiento de la de Salamanca, acompañada en su declive por el de la actividad editorial. La capitalidad convirtió a Madrid en eje de la industria editorial española y núcleo de la vida intelectual, transformándose en una auténtica corte literaria. Al mismo tiempo, instituciones religiosas y de educación con intensa actividad intelectual por parte de sus miembros —recuérdense los Estudios Reales de San Isidro regentados por la Compañía de Jesús, que llegaron a sustituir a la Academia Real y al Estudio de la Villa existentes con anterioridad—, elevaron el nivel intelectual de la Corte con la consiguiente repercusión de la actividad libraria a lo largo del s. XVII. Podemos citar, entre los que aparecen en nuestra biblioteca, los nombres de Luis Sánchez, Juan de la Cuesta, Alonso Martín, Francisco Martínez o Juan González entre otros muchos. Por su parte, durante el s. XVIII se repite el mismo proceso que en la centuria anterior, centrándose en la Corte la gran actividad impresora, destacando las imprentas de Joaquín Ibarra y Antonio Sancha, de las que disponemos algunos ejemplares. Las Compañías, las suscripciones y las

nuevas formas de entender la industria y el comercio libreros se dan mayoritariamente en Madrid. En definitiva, Salamanca y Madrid se convierten en los lugares de edición predominantes en nuestra biblioteca, seguidos a gran distancia de otros importantes centros impresores como Sevilla, Valladolid, Granada, Valencia o Zaragoza

En lo que hace referencia a los lugares de edición de fuera de España, destaca Roma, cabeza de la cristiandad y centro de la jerarquía eclesiástica. No sólo en cuanto a registros, sino también en lo que se refiere al número de piezas o unidades documentales independientes, ninguna de las documentaciones europeas puede compararse con la pontificia. Miles y miles de esas piezas se reparten por todo el mundo y se distribuyen entre cientos de bibliotecas y archivos no sólo eclesiásticos, sino civiles de todos los órdenes, públicos y particulares. Ello explica razonadamente la presencia de abundantes folletos y libros editados en dicha ciudad en nuestra biblioteca. Las vinculaciones constantes de los Dominicos con el Papado son constantes: la facilidad y abuso en conceder la Universidad de Salamanca los mandatos de legendo en virtud del privilegio de la Bula '*Eugeniana*', la Bula '*Praetiosus*' de Benedicto XIII a favor de los Dominicos, las reflexiones de la Bula '*Unigenitus*' que reivindica el derecho a decidir en última instancia sobre la interpretación de San Agustín, esto es, a no considerar como criterios independientes las opiniones y juicios de los doctores de la Iglesia, sino a incluirlos en el conjunto de la autointerpretación de la Iglesia, son algunos de los ejemplos temáticos de documentos impresos en Roma.

Por su parte, Lisboa es, aunque a gran distancia de Roma, otro de los grandes centros tipográficos. La inclusión del Reino de Portugal en la Monarquía Hispánica en 1580 hasta la sublevación del primero de diciembre de 1640, el copioso número de publicaciones que ocasionó en época del primer ministro Pombal la expulsión de los Jesuitas y la importancia de algunas imprentas (Henricum Hoyoux, Juan Correa, impresor de la Universidad y Colegio de Santo Tomás o la viuda de Bernardo Caldera) son algunas de las causas que lo explican

Además de Roma y Lisboa, encontramos libros editados en talleres de otras localidades extranjeras. La presencia de conventos de Dominicos fuera de Europa realizando labores misionales y educativas, o su permanencia en importantes ciudades europeas con tradición y empaque cultural lo justifican. Así, contamos con libros editados en Avignon, Belén, Bruselas, Coimbra, Colonia, Lieja, Lima, Lyon, Lovaina, Macao, Manila, México, Milán, París, Praga, Turín, Varsovia, Venecia, etcétera.

En definitiva, la Biblioteca del Convento de San Esteban se caracteriza por su *cosmopolitismo* demostrado por la presencia abundante de documentación impresa fuera de España, *grandes concentraciones documentales* en Salamanca, Madrid y Roma como importantes centros impresores, *considerable calidad* demostrada por la presencia de obras en talleres de reconocido prestigio, *vinculaciones constantes con Jesuitas y con la Universidad de Salamanca* tanto en lo referente al contenido de la documentación como a las razones que justifican su existencia, y *presencia dispersa, fragmentaria y difusa de obras editadas* por España, Italia, Portugal, Francia y otros lugares centroeuropeos.

En lo concerniente al reparto de libros por idiomas predomina el castellano, aunque no de manera concluyente (aprox. 37,23%). La abundancia de títulos latinos no contradice la frecuente traducción al castellano (aprox. 34,71%). Hemos de pensar que estamos examinando una biblioteca conventual con fuertes imbricaciones universitarias. Por un lado, la Iglesia se expresa en latín. Este idioma es, ciertamente, el vehículo de las grandes especulaciones doctrinales o filosóficas, a pesar de la, cada vez más fuerte, viabilidad literaria del castellano. Por otro lado, la Universidad también habla latín. Al menos, así lo postulan las Constituciones salmantinas de Martín V, que disponían explícitamente de la utilización de la lengua latina en las aulas y actos universitarios. Los Estatutos de 1561 volvían a recoger la normativa, y los de Zúñiga insistirán también

en el uso del latín.¹⁶ En definitiva, las vinculaciones con la documentación religiosa y filosófica que constituyen el fundamento del sistema educativo y las constantes conexiones con la Salamanca justifican la copiosa presencia de piezas librarias en latín. A mucha distancia se hallan las restantes lenguas: el italiano (aprox. 10,03%), el portugués (aprox. 8,25%) y el francés (5,82%), todas ellas indicativas del ámbito cultural del convento en el que se inscriben nuestros frailes, como, a tenor de los contenidos de los libros escritos en tales idiomas, dado que las materias más repetidas son las obras de literatura y los libros de historia. Por último, comparecen otros idiomas –griego, catalán, etc. – (aprox. 2,65%) y un número de obras pendientes de clasificación (aprox. 1,29%).

Los contenidos

En lo referente a la estructura temática de la Biblioteca, hemos constatado que cada uno de los cajones de la misma está dedicado a unos contenidos concretos, si bien encontramos materias repartidas por varios cajones, libros que no se acomodan a ninguna temática preestablecida, distintos contenidos para un sólo cajón, libros que están en un cajón cuando por su temática debieran estar en otro, etcétera.

Veamos a continuación la clasificación temática practicada:

16 *"In quibus nullus de Vniversitate audiatur nec vox sua admittatur aliquantiter in vulgari"* Martín V. Papa. *Constitutiones in fauorem Studii Salmantini*, 20 feb. 1422., XII; *"Estatutos originales hechos y ordenados en la Visita que hizo desta Vniuersidad el muy ilustre S[eñor] D[on] Diego Cobarrubias de Leyba. Obispo de Ciudad Rodrigo, los quales confirmó la Mag[ist]rad de Phelipe Segun]do. Confirmáronse en Ma[dri]d a 15 de octubre de d[ic]ho año. Año 1561"*, 21, 2; *"Año de 1594. Estatutos originales hechos y ordenados por esta Vniuersidad siendo su Visitador el S[eñor] L[icencia]do D[on] Juan de Zúñiga del Conxejo de Su M[a]g[ist]rad en el de la S[an]ta Inquisición; y aprobados por el Conxejo. Aprobáronse en el Pardo a 29 de Octubre de d[ic]ho año"*, 22, 1. Para todo ello vid. González de la Calle, P.V. "Latín universitario. Contribución al estudio del uso del latín en la antigua Universidad de Salamanca" en *Homenaje a Menéndez Pidal*, Madrid, 1925. Vol. I. Págs. 795-818.

La enseñanza de la lectura...

Tabla 3. Organización temática de la Biblioteca del Convento de San Esteban. Ms. 565

Organización temática de la Biblioteca de los Dominicos. Ms. 565 B.U.S.A.	
Cajones	Contenidos
Cajón 1º	Historia Eclesiástica Catálogos de Bibliotecas Eclesiásticas Tradición Eclesiástica y santos Padres
Cajón 2º	Obras de autores eclesiásticos Comentarios bíblicos
Cajón 3º	Comentarios a partes de la Biblia Libros bíblicos
Cajón 4º	Comentarios a partes de la Biblia
Cajón 5º	Homilias y sermones Comentarios bíblicos Historia Eclesiástica
Cajón 6º	Sermones y parábolas Libros para la predicación
Cajón 7º	Libros de "práctica religiosa" Ejercicios espirituales Calendarios litúrgicos Misales y breviarios
Cajón 8º	Honras fúnebres Oraciones panegíricas Libros de retórica
Cajón 9º	Artes Filosofía
Cajón 10º	Filosofía Obras de carácter político
Cajón 11º	Hagiografías y vidas de santos Milagros Obras de santos
Cajón 12º	Catálogos Bibliografías Bibliotecas "no religiosas"
Cajón 13º	Historia Geografía Crónicas
Cajón 14º	Ciencias Geometría Medicina Matemáticas Astrología

Cajón 15°	Arte Gramática Lenguaje Obras clásicas Música
Cajón 16°	Obras de carácter político Derecho Leyes
Cajón 17°	Derecho Leyes Reglas conventuales
Cajón 18°	Obras místicas Obras de carácter espiritual Catecismos
Cajón 19°	Moral y ética Obras doctrinales
Cajón 20°	Heterodoxias políticas Heterodoxias de religión Conservación de la Fe
Cajón 21°	Virtudes cristianas Libros de sentencias
Cajón 22°	Bulas Obras de Santo Tomás Fundaciones conventuales
Cajón 23°	Atlas Obras teológicas generales Índices generales
Cajón 24°	Obras clásicas Obras latinas Obras griegas

La temática religiosa

Capítulo complejo, que, para una visión más precisa de sus vertientes, hemos subdividido en varios apartados: Historia Eclesiástica, Catálogos de Bibliotecas Eclesiásticas, Tradición Eclesiástica y Santos Padres, Obras de Autores Eclesiásticos, Comentarios Bíblicos, Libros Bíblicos, Homilías y Sermones, Parábolas, Libros para la Predicación, Libros de Práctica Religiosa, Ejercicios Espirituales, Calendarios y obras litúrgicas, Misales y Breviarios, Honras Fúnebres, Oraciones Panegíricas, Hagiografías y Vidas de Santos,

Obras Místicas, Catecismos, Bulas y Breves, Fundaciones Conventuales, Obras Morales, Dogmas y Catequesis, Devocionarios, Virtudes y atributos de María, y Obras de Santo Tomás.¹⁷

En la época moderna, el punto de partida era la religión. Ésta penetraba y regulaba oficialmente la vida en lo social, en lo familiar, en lo individual, e incluso en la conciencia. Nuestros teólogos escriben sobre moral internacional, política, economía, limosna, ley, libertad, origen y fin de la autoridad, etc. De manera que no hay una distinción clara y manifiesta entre lo que es religión y lo que son los distintos saberes. Dicho de otro modo, no hay diferencias diáfanas entre lo que es orden natural y lo que supone el orden sobrenatural. La Biblioteca del Convento de San Esteban, como es lógico pensar, tendrá una especial atracción por la literatura religiosa y moral. De este modo, encontraremos libros de religión vertidos por toda la biblioteca.

La temática religiosa tiene un extraordinario peso en la Biblioteca conventual de San Esteban, hasta tal punto que supone aproximadamente un 54'67% del total, esto es, más de la mitad de todos los libros. La encontramos esencialmente en los Cajones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 18, 20, 21 y 22.

Tabla 4. Temática. Libros de la Biblioteca del Convento de San Esteban

Temática de libros	
Temática religiosa	54,67 %
Otras temáticas	45,33%

Sería necesario recordar aquí que casi tres cuartas partes de la oferta librericil en tiempos de Felipe II concernía a materia religiosa, y que tal proporción no debió alterarse de forma importante du-

17 Apartados temáticos extraídos de M^a del C. Álvarez Márquez, J. Barrado, J.L. Barrio Moya, R. Baz Temprano, A. Carrión García. y L. Cervera Vera.

rante el siguiente siglo.¹⁸ Por otro lado, las inquietudes religiosas, las controversias y las obras de lectura y meditación son esenciales en las bibliotecas conventuales de la época.

Importancia especial merecen los *sermones*, aplicados al discurso u homilía, normalmente de asunto religioso o moral —con todas sus imbricaciones— pronunciado por un sacerdote o ministro de la Iglesia Católica. En el Antiguo Régimen los sermones tienen una enorme importancia. Los asuntos políticos encontraron en los púlpitos una de las mejores palestras públicas, pues, aparte de rodear su mensaje del prestigio de la palabra revelada, era éste un excelente medio para dirigirse a una población mayoritariamente analfabeta y, por tanto, sin acceso a los manifiestos escritos. Como se puede observar la relación entre sermón, política y mentalidad es intensa y dinámica. En definitiva, el sermón como instrumento operativo barroco cuyo objeto es actuar sobre las personas a fin de hacerles comportarse de manera tal que se mantenga y potencie la capacidad de autoconservación.¹⁹ Encontramos en gran número de sermones para misas concretas y para fiestas: sermón que predicó a la villa de Madrid Fr. Domingo Pimentel en las honras de Felipe III, sermón de Fr. Jerónimo de Florencia, de Fr. Hortensio Félix de Paravicino, de Fr. Marcos salmerón, de Fr. Pedro de Anguita y Monguía, de Fr. Juan de Avellaneda, del canónigo Pedro de Reina Maldonado, etcétera.²⁰

18 Cfr. Parker, G. *Felipe II*. Madrid, 1985, págs. 32 y ss.; Jones, O.R. *Historia de la Literatura española: Siglo de Oro. Prosa y Poesía*. Barcelona, 1985. El dominio de la materia religiosa en la producción literaria española de los siglos XVI y XVII queda patente en el hecho de que el 44,2 % de los autores recogidos por Nicolás Antonio en su *Bibliotheca Hispana Nova* escribieran sobre temas religiosos. García Cárcel, R. *Las culturas del Siglo de Oro*. Madrid, 1989, págs. 120-121.

19 Maravall, J.A. *La Cultura del Barroco. Análisis de una estructura histórica*. Barcelona: Ariel, 1975.

20 La fiesta en la Monarquía Hispánica se convierte en una celebración institucionalizada, lo cual revela su entronque con el sistema social. Las fiestas van ligadas, como manifestación característica, a la sociedad barroca, porque responde a las circunstancias de la misma. (Cfr. Piñuela, D. *También se divierte el pueblo*. Madrid, 1966).

Del mismo modo, son importantes en número las *honras fúnebres* y las *oraciones panegíricas*. Aplicado a las oraciones que se pronunciaban tanto en las honras fúnebres como en las fiestas políticas y religiosas. La intensa y ferviente religiosidad del pueblo español tenía, naturalmente, que traducirse en numerosas, variadas y brillantísimas fiestas religiosas, ya en las usuales ocasiones de precepto, ya en los casos de índole excepcional, que, relacionados con la religión, surgirán constantemente. Fiestas de santos pero también fiestas memorables de la “dinastía o la política”: nacimiento de un príncipe heredero, onomástica de los reyes, visita del soberano a las capitales de provincia, triunfos en la batalla, etc. siempre con misas solemnes, *Tedeum* y procesiones. Por otra parte, las festividades religiosas eran motivo de devoción para los fieles, pero también causas de regocijo y alborozada expansión para las gentes animosas de divertirse, y se unían a ellas espectáculos varios, especialmente teatrales, por el consorcio tan típico de la época entre religión y teatro. Así pues, conmemoraciones sacras en el calendario litúrgico —corpus, semana santa, etc.—, fiestas de canonización y beatificación, procesiones festivas, etc. tienen cabida bajo este concepto. Oraciones fúnebres en memoria de Fray Tomás Carbonell, confesor de Carlos III, oración fúnebre de Fr. Cristóbal Bermúdez en las honras de Felipe III, de Antonio Roxo en las honras de Fr. Juan de Robles y de Sor María Ana de la Cruz, oración panegírica de la ciudad de Valladolid por el nacimiento de Luis I, de José Antonio López de Ontañar en la fiesta de la Ascensión, de Fr. Manuel Roldán en la festividad de San Julián, de Manuel de San José en la festividad del Santísimo Sacramento, etcétera.

Por otra parte, el número de *obras moralistas* es muy crecido, principalmente en las fechas que van desde 1580 hasta 1650. No debemos olvidar en este sentido que la teología española y sus obras constituyen, casi hasta 1680, la vanguardia del pensamiento teológico europeo. Abordan sin temor los temas más actuales y vidriosos en sí mismos, en relación con la política y la herejía protestante y jansenista. Encontramos obras de Domingo Báñez O.P.

(m. 1604), Francisco de Toledo S.I. (m. 1596), Pedro de Aragón O.S.A. (m. 1596), Diego Ruiz de Montoya (m. 1632), etcétera.²¹

Del mismo modo, cobran especial relieve en la Biblioteca del Convento de San Esteban las *obras de mística*, hasta tal punto que componen en gran medida lo ubicado en el Cajón 18. Entendemos por mística el movimiento de recogimiento y unificación interior que pretende una mayor amplitud del campo de la conciencia con recursos afectivos y voluntaristas de sublimación; esto es, la transformación experiencial del alma en Dios.²² Son abundantes las obras místicas y ascéticas que encontramos, destacando las de Juan de la Cruz, Alonso Rodríguez o Diego Murillo entre otros.

Las *Biblias*, la *tradición eclesiástica*, las *obras de los Santos Padres* y los *Comentarios Bíblicos*, ya sean a partes concretas de la Biblia, libros definidos o partes conjuntas, resaltan por su enorme abundancia. Son abundantes los comentarios a los libros del Antiguo Testamento (principalmente los proféticos), relación de las obras de San Agustín y San Atanasio, comentarios a los comentarios bíblicos, etc. Especial relevancia cobran las obras de Santo Tomás y Santo Domingo.

Las *obras hagiográficas* donde se relatan la vida de santos y sus milagros son igualmente copiosas. Los santos eran los medianeros de Dios. Son ofrecidos como primicias y espejos, constituyéndose el milagro como perforación de la realidad verdadera en tránsito imbricado de voluntad y gracia. En nuestra biblioteca conventual abundan estos libros que conducen a universos mentales milagrosos, alucinados y exaltados, donde todo es posible y todo es huella de la divinidad. Aparte de Tomás de Aquino y Domingo de Guzmán, el principal era Santiago, especial protector de es-

21 Vid. Moore, E. *La moral en el siglo XVI y primera mitad del siglo XVII*. Granada, 1596. Para una visión histórica, vid. Angelini, A. y Valsecchi, G. *Disegno storico della teologia morale*. Bologne, 1972.

22 Rodríguez-San Pedro Bezares, L.E. *Lo Barroco. La cultura de un conflicto*. Salamanca: Plaza Universitaria, 1988; Andrés, M. *Los recogidos. Nueva visión de la mística española (1500-1700)*. Madrid, 1976; *idem*. *La Teología española del s. XVI*. Madrid, 1977.

pañoles, venerado en Compostela y objeto de peregrinaciones, y Santa Teresa. Había además muchos santos regionales protectores en la España del Antiguo Régimen: San Isidro Labrador, lo era en Madrid; Santa Eulalia, en Barcelona; San Fermín, en Pamplona; San Justo y San Pastor en Alcalá; Santas Justa y Rufina, en Sevilla. Tienen especial éxito la obra de José Sigüenza (*Vida de San Jerónimo*), Quevedo (*Vida de Santo Tomás de Villanueva*), Alonso de Villegas y el padre Rivadeneyra (ambos con *Libro de la Vida de los Santos*), Fernando de la Torre Farfán, Sebastián Antonio de Gadea, o Diego de Córdoba. Eran venerados cada uno en la iglesia de su nombre, y muchos con reliquias de sus cuerpos. Además, toda historia local, contaba con la vida de su santo patrono. De todos ellos encontramos obras.

Por último, nuestra biblioteca es generosa en *devocionarios* y *obras litúrgicas*. Pululan obras de vida religiosa y devocional junto a libros que refieren conjunto de prácticas del culto divino y de las reglas a que están sometidas. No faltaban obras de meditación, en las que aparecen con frecuencia las *vanitates*, el recuerdo permanente de la muerte. Abundan libros de devociones a Vírgenes (de la Merced, del Carmen, de las Nieves, etc.) y a santos (Santiago Apóstol, Pedro, Jerónimo, etc.). Del mismo modo, son copiosos los volúmenes sobre la liturgia de las distintas partes de la misa en tiempo ordinario y en ocasiones festivas.

En definitiva, la Biblioteca del Convento de San Esteban refleja el aspecto religioso de aquella sociedad sustancialmente católica. En este sentido, abundan las obras que estuvieron al servicio de la Contrarreforma, como las de Juan Bautista Valda, Pedro González, Melchor Prieto o A. de Ocaña. Destacan asimismo los trabajos de Pedro Lombardo (*Libros de las Sentencias*), Santo Tomás (*Suma Teológica*), Juan Pérez de Moya (*Philosophía secreta*), Baltasar de Vitoria (*Teatro de los dioses de la gentilidad*), Arias Barbosa (*Aratoris Cardinalis Historia Apostólica cum comentariis Arii Barbosa, lusitani*), Nebrija (*Prudentii opera*), Melchor Cano (*De locis theologicis*), Martín Martínez Cantalapiedra (*Libri decem hypotyposeon*), y otras muchas de Diego de Más, Cristóba de Ramoneda, Diego de Zúñiga, Juan de Medina, Domingo de Soto, Tirso González, etcétera.

Otras temáticas

Aparte de los libros directamente vinculados con el tema religioso y/o teológico, encontramos una importante pléyade de contenidos que hacen de la presente biblioteca un verdadero recinto de sabiduría.

No es necesario precisar que cualquier análisis que se realice mediante una serie de generalizaciones estables es, a todas luces, impreciso fruto de la imposibilidad de fijar a algunos libros una única referencia, la interrelación consecuente y el maremagnum argumentístico barroco. Sin embargo, vertidas las anteriores aclaraciones, nos hemos aventurado a elaborar una pedagógica, y a buen seguro variable, clasificación, en donde además estableceremos los porcentajes adecuados.

Tabla 5. Libros que no son de religión

Libros que no son de religión	
Contenidos	%
Leyes	7,68
Ética y moral	7,67
Historia	6,19
Filosofía y artes	5,84
Lenguaje y literatura	5,61
Ciencias	5,59
Índices, atlas	2,51
Obras clásicas	1,61

En lo referente a los libros de *Leyes*, contamos con los principales cuerpos legales civiles y canónicos, además de obras relacionadas al derecho real que, como es sabido, se introdujo en las aulas salmantinas en 1771. Así, contamos con libros vinculados al *Corpus iuris civilis* y al *Corpus iuris canonici*, junto a obras de Acurcio, Bártolo de Sasoferrato, Baldo de Ubaldi, Bernardo de Botone o Juan Teutónico. Por otra parte, hallamos numerosos testimonios de esfuerzos de especulación política, obras de naturaleza arbitrista, etcétera.

Los libros de *ética y literatura moralizante* son igualmente abundantes. La emblemática alberga en la biblioteca del Convento de San Esteban una doble faceta epistemológica y pedagógico-moral. Destacan Alciato, Paulo Giovio, Girolamo Ruscelli, Juan de Horozco y Covarrubias, Hernando de Soto, Juan Francisco de Villaba, Cristóbal Pérez de Herrera, Diego Saavedra Fajardo, Juan de Solorzano Pereira y otros muchos.

Los libros de *Historia* los encontramos en el cajón 13 de la Biblioteca. Su estudio es especialmente atrayente, a pesar de que toda clasificación implica un riesgo metodológico. Hacemos especial mención al peso fundamental de los libros de historia no religiosa, ya sea considerados en su conjunto, ya sea restringiéndolos al ámbito puramente civil. La historiografía barroca se caracteriza por ser escuela de príncipes, educadora de masas y herramienta del poder: el fin de la Historia es la utilidad pública. En este sentido, una primera impresión que se extrae al observar los libros de Historia que estaban presentes en la Biblioteca del Convento de San Esteban es su especial cosmopolitismo. Los frailes seguramente comprendieron que cada nación posee unas costumbres, un modo de ser, un genio que le son peculiares, representando valores que otra nación no podría reducir a su propia ley y aplicándose así una especial tolerancia.

Historia unitaria e Historia regional y local se dividen el campo de interés. Por un lado están los que conciben una identidad común —bien representado por Mariana, los cronicones,²³ Ambrosio de Morales o Julián del Castillo— no obstante los avatares de una Edad Media multiplural de reinos, y por el otro, los que consideraban una entidad suficiente y propia cada una de las partes que forman el todo y a ellas dedican su atención —Hencio, Gil González,

23 Los cronicones son exageraciones, falsedades y posturas interesadas, que serán posteriormente combatidos por Nicolás Antonio. Acabaron desterrados definitivamente por el Padre Flórez en su *Historia sagrada*, también presente en nuestra biblioteca.

Colmenares, Zurita, etcétera—. ²⁴ Por su parte, un género nuevo incorpora la historiografía española al repertorio de curiosidades de los siglos XVI y XVII: la descripción de las tierras recién descubiertas, la historia de las Indias —con obras de Acosta, Herrera, Salazar, etcétera.—

La Historia unitaria arranca desde 1580, fecha que representa la culminación política del reinado de Felipe II con la anexión de Portugal, como lo prueba la presencia en la biblioteca de los 18 tomos que componen la *Cosas de Portugal* entre otras. ²⁵ Por otro lado, la economía hispánica comienza a cuartearse y a desacreditarse a los ojos de los europeos, por lo que aparecen historias generales de España, como la ya citada de Mariana, junto a crónicas generales, muy presentes en nuestra biblioteca. Por su parte, la historia regional toma su apogeo en una fecha posterior a la historia nacionalista, ocasionando en algunos casos conflictos y polémicas entre los poderes nacionales y los historiadores locales. Contamos con historias de Cantabria, Asturias, Galicia, Salamanca, Segovia, Toledo, Cádiz, Canarias, Valencia, Cuenca, Lérida, Cataluña, Madrid, Argel, etc. Por otra parte, contamos con historias de Japón, China, Filipinas, Francia, Inglaterra, Flandes, Etiopía, Roma, India, Orán, Turquía, Hungría, Portugal, etcétera.

Los temas más comunes son los siguientes:

1. Las obras que intentan explicar la decadencia de la Monarquía Hispánica y su exaltación consecuente, sin ningún rigor en la base documental ni presentar consistencia meto-

²⁴ Una de las características más reseñables de esta historiografía regional y local es el amor con que está escrita, la pasión que ponen sus autores en enaltecer su tierra, su *patria*, su ciudad, por la que no dudan en aceptar las leyendas o fantasías que enmarcan los orígenes de todo pueblo. Diríase que la obsesión por la honra y la fama se transfiere a la colectividad: cada autor quiere ser hijo de una historia gloriosa, inmaculada, superior a cualquier otra.

²⁵ *Campaña de Portugal* de Juan de Austria, *Epítome de la historia de Portugal, España libertada, España de Portugal, Historia de la unión de Portugal a Castilla*, etcétera.

- dológica alguna (obras de López Madera, Jerónimo Román de la Higuera, Briz Martínez, Franciso Diego, etcétera).
2. Por otro lado, las obras que refieren las guerras de la monarquía. La España de los Austrias es un estado en permanente guerra desde los días del Emperador, guerra casi siempre fuera de sus fronteras y en ocasiones en su propio suelo. El ejército español combatía en muchos frentes y el eco de las armas dejaría su huella en la historiografía. La guerra de Orán, las sucesivas guerras en Flandes, las guerras en Orán, o las importantes crisis internas hacia 1640 (Portugal y Cataluña) están presentes en la biblioteca de San Esteban.
 3. Las obras en las que los reyes son protagonistas de la historia son copiosas. Si en la cúspide del edificio político absolutista está situado el monarca como clave y razón de ser del sistema, por fuerza la historiografía habría de hacerle objetivo preferente de su interés para dibujar el arquetipo ideal del “buen rey”, adornado de un conjunto de virtudes tópicas que se repiten desde la Edad Media hasta constituir en sí mismas la justificación de la realeza. En definitiva, las biografías de monarcas y gobernantes constituyen tarimas desde las que se alecciona al lector con modelos de pertinencia moral y política, Encontramos obras de Lorenzo Vander, Jerónimo de Mascareñas, Gonzalo de Céspedes y Meneses, Zurita, Herrera, y títulos como *Historia de los Reyes de Navarra*, *Historia del Rey Don Fernando*, *Historia de Felipe III*, *Retrato de los Reyes de España*, *Historia manuscrita de los Reyes de Navarra*, *Historia de Felipe II*, *Historia del Rey Don Jaime de Aragón*, *Crónica del Rey Don Fernando*, etcétera.
 4. Son también importantes las historias de los grandes personajes, esto es obras que evocan nobles, guerreros, genealogías, casas de nobleza etc. - *Varones ilustres de las Indias*, *Memoria genealógica*, *Genealogía de la Casa de Escolante*, *Historia de la casa de Lara*, *Glorias de la Casa de Farnesio*, *Quartelers genealogiques des nobles families*, etc. En este

mismo sentido, contamos con biografías de personajes que se tornan arquetipos, positivos o negativos, que habrían de conformar el ideal de comportamiento: *Historias del gran Capitán*, *Diego García de Paredes*, *Vida de el Conde Palatino*, *Vida de Don Duarte de Meneses*, etcétera.

5. Otras obras presentes hacen referencia a temática militar, comentarios a las teorías prohibidas por la Inquisición (a Voltaire, a Bayle, etc.), obras tradicionalistas eclesiásticas (localizamos todas las de Bossuet), historias de órdenes religiosas (mercedarios, templarios, etc.), geografías de zonas (Cantabria, Aragón, León, África, Filipinas, etc.) y otras muchas.

Los libros de *Filosofía y Artes* también están presentes, fundamentalmente aquellos vinculados al ámbito escolástico, Aristóteles y sus múltiples derivadas y reflexiones varias de carácter reflexivo. Diego de Deza, Domingo de Soto, Melchor Cano, Francisco de Victoria, Domingo Báñez, Juan de Santo Tomás, entre otros muchos.

También están presentes *libros de lenguaje, literatura y filología*. Encontramos textos literarios y manuales de gramática, retórica y diccionarios. Abundan las obras grecolatinas y la literatura española.

Los *libros de Ciencias: Matemáticas, Geometría, Medicina, Cirugía, Astronomía y Astrología* están presentes sólo parcialmente.

Por otro lado, nuestra Biblioteca dispone, del mismo modo, de *obras clásicas, latinas y griegas, y gramáticas*. Los autores clásicos, entraron de la mano de la filosofía aristotélica y platónica. A estos recurre el lector con frecuencia para confrontar sus vivencias con los modelos que le suministra la Antigüedad. En este sentido, es conocido el mito de los “Antiguos” durante los siglos XVI y XVII. Prueba de todo ello es la presencia de obras o comentarios de Tito Livio, Virgilio, Séneca, Cicerón, Aristóteles, Horacio, Plutarco, Ovidio, Valerio Máximo, etc. Poetas, historiadores, dramaturgos, filósofos, fabulistas, oradores... todos forman parte del elenco bibliográfico que tanto influirán en autores como Pellicer o Fajardo.

Por último, también contamos con *Índices de libros, Bibliotecas, Catálogos*, y alguna que otra *Bibliografía*, esto es, lo que po-

dría denominarse como la Sección de Referencia de la biblioteca. En este sentido, es reseñable que se encuentran en diferentes cajones las que hacen referencia a Bibliotecas de carácter religioso (Cajón 1), y las que no tienen ese distintivo (Cajón 12).

A MODO DE CONCLUSIÓN: EL ORDEN DE LOS LIBROS Y LA REPRESENTACIÓN FORMAL DE LA BIBLIOTECA

Una vez analizada la biblioteca, veamos su representación formal, esto es, su disposición física. De su estudio, intentaremos extraer diferentes características. Para ello, hemos realizado una representación gráfica, atendiendo a las características citadas y extraídas del manuscrito analizado. (*Anexo 1*). De la configuración confeccionada, extraemos las siguientes características:

- Posiblemente, las dos partes de la biblioteca se encontrarán enfrentadas una a la otra. Se trata de una configuración bastante frecuente en las bibliotecas de la antigüedad, tal y como veremos más abajo. Esta hipótesis quedaría reforzada por el hecho de que hallamos afinidades temáticas a un lado y otro de la biblioteca si los estantes estuvieran, como decimos, situados uno frente a otro. Fíjese, por ejemplo, en los cajones 12, 23 y 24, dedicados a los índices;
- La temática religiosa, se presenta claramente como la más frecuente, tal y como era de esperar. La situamos, como podemos ver, en los dos grandes apartados en que la biblioteca se encontraba segmentada y se halla localizada estratégicamente por toda ella. Observamos, a nuestro entender dos elementos a destacar: por un lado, la difusión del hecho religioso por todos los saberes y ramas del conocimiento, como lo demuestra el hecho de localizar la temática religiosa por múltiples contenidos que hoy nos parecen muy alejados. En otros términos, el orden sobrenatural difumina sus contenidos, inundando la Historia, el Derecho, la Ciencia o la Filosofía. Dicha diferenciación meridiana entre

lo que pertenece al orden lógico y racional, y aquello que tiene bases irracionales es fruto de un contexto posterior nacido en parte en las estructuras ilustradas. Por otro lado, la configuración física de la biblioteca demuestra, eso sí, algunas vinculaciones entre temáticas religiosas y aquellas otras que hoy no lo son. De ahí, por ejemplo, que los primeros cajones, relacionados, entre otras temáticas, con la historia eclesiástica (cajón 2 fundamentalmente), se encuentren enfrentados a los libros de historia natural (cajón 13), o que el derecho Natural (cajones 16 y 17) se localice enfrentado al derecho eclesiástico (cajón 7 y parte del 6).

- Por todo ello, pensamos que la configuración física de la biblioteca dominica y el orden que siguen sus libros tiene una base tradicionalista, alejada de las perspectivas modernistas, que llegarán a la Salmantina sólo a finales del s. XVIII. Posiblemente, pues, la estructura temática que ordena los libros tiene una base barroca, si bien, el hecho continuo de adquirir libros —tal y como lo demuestra la fuente manuscrita que venimos analizando— va matizando esta afirmación, deviniéndose con el tiempo en una configuración física mixta entre el tradicionalismo que imbuyó el Antiguo Régimen universitario y las aperturas borbónicas posteriores. Fruto de ello, es el paralelismo que observamos con la configuración física de la biblioteca universitaria salmantina. Para ello, nos basamos, por un lado, en el inventario de 1610, estudiado por Rodríguez-San Pedro y Ángel Weruaga Prieto (*vid. Anexo 2*). Observamos aquí cómo la estructura temática es muy parecida a la propuesta por nosotros para la dominica. Sin embargo, si la comparamos con la representación gráfica de la misma biblioteca según el inventario de 1755, estudiada por el dicho Ángel Weruaga y por mí mismo (*Anexo 3*) el argumento cambia. Ello es debido, posiblemente, a la entrada gradual de las concepciones ilustradas, si bien, aquí también, las grandes disposiciones mantienen las estructuras tradicionales.

La enseñanza de la lectura...

- En cualquier caso, el estudio de las configuraciones físicas de las bibliotecas se constituye como un método para el análisis de la organización de los saberes y su evolución histórica. Asimismo, y como fruto de todo ello, como método para el estudio del contexto ideológico y filosófico que lo sustenta.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés, M. (1976), *Los recogidos. Nueva visión de la mística española (1500-1700)*, Madrid.
- Cuervo, J. (O.P.) (1915), *Historiadores del convento de San Esteban de Salamanca...* III, Salamanca, pp. 939-941.
- González de la Calle, P.V. (1925), “Latín universitario. Contribución al estudio del uso del latín en la antigua Universidad de Salamanca”, en *Homenaje a Menéndez Pidal*, Madrid, Vol. I. Págs. 795-818.
- Hernández, R. (O.P.) (1984), “Las primeras citas de los capítulos provinciales de la Provincia de España”, en *Archivo Dominicano*, 5, 7
- Hernández, R. (1983), “Convento y estudio de San Esteban”, en Fernández Álvarez, M.; Rodríguez-San Pedro Bezares, L.e. y Robles Carcedo, L. (Coords.) *La Universidad de Salamanca*, Salamanca: Universidad, 3 vols., Vol. II. Págs. 369-381.
- Maravall, J.A. (1975), *La Cultura del Barroco. Análisis de una estructura histórica*, Barcelona: Ariel.
- Riesco, F. (1916), “La imprenta en el Convento de San Esteban de Salamanca”, en *La Basílica Teresiana*, Salamanca, IV, Págs. 346-351
- Rodríguez-San Pedro Bezares, L.E. (1988), *Lo Barroco. La cultura de un conflicto*, Salamanca: Plaza Universitaria.

La enseñanza de la lectura en la universidad. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/ UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial, Carlos Ceballos Sosa; Revisión especializada, Francisco Xavier González y Ortiz; Cotejo y corrección de pruebas, Zyanya Benavides Reyes y Francisco Xavier González y Ortiz; Formación editorial, Mario Ocampo Chávez. Fue impreso en papel cultural de 90 g. en los talleres AGYS Alevin, S.C., Retorno de Amores, No. 14, colonia Del Valle, C.P. 03100, delegación Benito Juárez, Ciudad de México. Se terminó de imprimir en el mes de junio de 2017.