

La biblioteca universitaria, un espacio de formación de lectores

ELSA M. RAMÍREZ LEYVA

Universidad Nacional Autónoma de México

Mientras la lectura sea para nosotros la iniciadora cuyas llaves mágicas nos abren en nuestro interior la puerta de estancias a las que no hubiéramos sabido llegar solos, su papel en nuestra vida es saludable. Se convierte en peligroso por el contrario cuando, en lugar de despertarnos a la vida personal del espíritu, la lectura tiende a suplantarla, cuando la verdad ya no se nos presenta como un ideal que no esté a nuestro alcance por el progreso íntimo de nuestro pensamiento y el esfuerzo de nuestra voluntad, sino como algo material, abandonado entre las hojas de los libros como un fruto madurado por otros y que no tenemos más que molestarnos en tomarlo de los estantes de las bibliotecas para saborearlo a continuación pasivamente, en una perfecta armonía de cuerpo y mente.

Marcel Proust

INTRODUCCIÓN

En los últimos decenios diversas instituciones del ámbito universitario interesadas en elevar el rendimiento educativo de sus estudiantes, han realizado estudios que confirman los problemas identificados por los profesores en diferentes actividades durante el proceso de aprendizaje de un número considerable de estudiantes matriculados en el bachillerato, la licenciatura y aun el postgrado, quienes manifiestan serias limitaciones en el dominio de su lengua materna y otros lenguajes que también debieron adquirir

en su formación escolar, y que les dificultan la construcción y apropiación de conocimientos. Por ello se puede afirmar que ingresar a la educación superior no es garantía de que en los estudios previos los alumnos hayan desarrollado las habilidades o capacidades de lectura, escritura e informativas, o la comprensión de diferentes géneros discursivos ni fortalecido el gusto por la lectura. Y egresar de los estudios universitarios tampoco asegura que los alumnos hayan superado completamente las insuficiencias en las habilidades mencionadas y que hayan desarrollado una alfabetización académica acorde con su disciplina, a pesar de los años de escolaridad que debieron prepararlos para que adquirieran las competencias exigidas a los profesionales de cualquier disciplina en la actualidad. Y algo similar sucede con el uso y el aprovechamiento de la información que supuestamente eleva *per se* la eficiencia de las habilidades antes mencionadas. Estos problemas llegan a afectar el desempeño de los egresados y su aprendizaje a lo largo de su vida, en tanto que la formación universitaria no concluye al recibir el título o grado, en particular en el proyecto de las sociedades del conocimiento que privilegian la innovación y la actualización constantes.

Sin duda estas problemáticas son un desafío para las instituciones de educación superior porque éstas tienen la responsabilidad de formar universitarios capaces de atender diferentes problemas sociales, y de generar e innovar conocimientos y difundirlos. Ante ello, cada vez son más las instituciones de educación superior que emprenden acciones para mejorar la escritura, y también fomentan la lectura por placer y el desarrollo de habilidades informativas dirigidas a subsanar los problemas de sus alumnos por un lado, y por el otro a diversificar las destrezas para dominar las diferentes alfabetizaciones que se deben adquirir. Este panorama les ofrece

a los bibliotecólogos grandes desafíos y oportunidades para participar en la formación de los estudiantes.

Por ello este capítulo se propone exponer los principales problemas que frenan el aprendizaje en la educación superior y mostrar algunas de las propuestas con que se intenta superarlos, en lo que concierne a las bibliotecas universitarias.

EL DOMINIO DE LA LENGUA MATERNA, UN GRAVE PROBLEMA UNIVERSITARIO

La lengua materna se adquiere y se perfecciona mediante un complejo y largo proceso, que puede durar toda la vida, pero es frecuente la creencia errónea de que una vez alfabetizadas las personas están capacitadas para leer, escribir y comunicarse oralmente de modo eficaz al desarrollar sus diferentes actividades, tanto sencillas como complicadas. En México cuando los estudiantes ingresan al nivel de enseñanza superior, después de una experiencia ya de doce años previos de escolaridad, durante la cual una de las dos asignaturas más importantes ha sido la lengua materna –a la que presunta o realmente le han dedicado un gran número de horas por año, dentro y fuera de las aulas– se piensa por ello que casi todo está resuelto en ese sentido. Es decir, se cree que el español es algo que ha sido muy trabajado, pues el universitario ha tenido nuevas y diversas experiencias de aprendizaje centradas en el empleo del lenguaje, como: talleres de redacción, de lectura y de investigación documental, e incluso cursos de literatura. Esto además de también haber obtenido sus créditos mediante a veces abundantes trabajos escritos, dado que en el contexto de la enseñanza media superior, un gran número de profesores basa sus evaluaciones parciales y finales en ese tipo de tareas, suponiendo, con

buenas razones, que tal ejercicio promueve y pone a prueba el conocimiento de los estudiantes porque induce a éstos tanto a buscar y comprender la información correspondiente a cada disciplina específica, como a observar los protocolos que es preciso cumplir para procurarse dicha información y aprovecharla en actividades de aprendizaje y, en su caso, comunicarla más tarde modificada y esperando que, en el mejor de los casos, ésta haya sido enriquecida de alguno o muchos modos. Con todo fundamento cabría esperar, entonces, que los profesionistas en ciernes contarían con un amplio dominio del código de la lengua escrita y otros lenguajes y géneros discursivos propios de su disciplina, y que, por tanto, estarían capacitados para obtener cada vez mejores resultados con sus variados trabajos de redacción, de complejidad creciente. Tal ha sido la expectativa durante largos decenios.

Sin embargo, investigaciones de diversas procedencias llevadas a cabo en el contexto de la educación superior, en especial en países avanzados pero no sólo en ellos, han demostrado que tal presunción no coincide con la realidad y en cambio es causa de problemas de bajo rendimiento académico, ineficiencia terminal y deserción, entre otros. También se ha comprobado que incluso los estudiantes de bachillerato (o equivalentes) y de licenciatura, no sólo no dominan las reglas de la comunicación escrita, sino que en ocasiones tampoco son hábiles para comprender y capitalizar información de fuentes orales, y lo mismo sucede con las capacidades para la lectura gráfica, así como la capacidad de formular mensajes orales dotados de coherencia, precisión y claridad. Obviamente, del nivel de dominio de la lengua materna se derivan muchos rezagos en el orden intelectual: escasa o nula destreza para leer y escribir, limitado conocimiento “libresco”, a lo que ahora se suman los contenidos digitales que incluyen di-

ferentes códigos sobre los diversos campos del saber (conocimiento que resulta indispensable para alcanzar logros cognitivos más amplios y profundos): incapacidad para la reflexión metalingüística; léxico insuficiente, dificultades para formular y comunicar ideas propias; poca práctica sobre las diferentes modalidades de la lectura y los métodos de estudio; poca investigación y, a partir de eso, dificultades para generar e innovar conocimiento, así como para transmitir los resultados obtenidos con ellos. De ese mismo mal dominio de la lengua surgen limitaciones para reconocer, escrutar racionalmente y entender los distintos códigos que se conjugan en las ciencias, las artes, los oficios, las técnicas y aun los deportes y, consecuentemente diversos grados de rechazo a la cultura en general, cuyas manifestaciones llegan a parecer ininteligibles y poco placenteras cuando se carece de un dominio elemental de la lengua y de la pericia básica para “traducir” a ella, mentalmente, aquellas obras en las que se combinan diversos lenguajes y tipos de discursos que hay que analizar y sobre los que hay que reflexionar de manera individual y en diálogo con otras personas.

Desde luego, cabe preguntar, de acuerdo con lo señalado, si los estudiantes de bachillerato, licenciatura y postgrado están habilitados para emprender los complejos procesos cognitivos que los aguardan en esos niveles, pues sus tribulaciones al usar la lengua escrita y la información en los diferentes lenguajes para apropiarse y producir conocimientos se magnificarán en ella, porque entonces deberán no sólo leer y escribir más, sino que estas actividades tendrán mayores exigencias que en toda su escolaridad anterior para elaborar textos provistos de los rasgos indispensables de la comunicación escrita: desde resúmenes de libros hasta tesis de titulación y graduación, pasando por informes de investigaciones, ensayos, crónicas de aconte-

cimientos importantes y críticas de cine y exhibiciones artísticas, sólo por citar algunos ejemplos, todo lo cual debería caracterizarse por una estructura clara y sólida, un discurso coherente, preciso, claro y de preferencia conciso, y basado en un léxico rico y adecuado, así como por una escrupulosa fidelidad a las fuentes y un apego irrestricto a la ética referente al uso de estas últimas. Como afirma P. Flores-Crespo (2013, p. 344): “[...] en el nivel universitario aún hay retos que enfrentar, pues dar ahí por sentado invariablemente que los estudiantes poseen competencia lectora es un error.” El mismo autor pone de relieve una carencia formativa a la que también se refieren Vega López, Bañales Faz y Reyna Valladares: “[...] en las instituciones de educación superior, nacionales e internacionales, no se promueven conocimientos, procesos y recursos que habiliten al estudiante como lector ‘competente’ en tareas basadas en múltiples documentos”.

Las dificultades enumeradas impiden que los universitarios asuman de manera plena la actualización de sus conocimientos y destrezas como una actividad permanente, tal como se le exige hoy a todo especialista de cualquier campo del conocimiento. Y aquí cabe recordar uno de los principios de una formación rigurosa señalado por Bajo Santos (2009, p. 533): todo profesionista debe ser “[...] capaz de renovar, transformar, complementar todos los tipos de educación o de suscitar múltiples iniciativas nuevas de enseñanza y aprendizaje”. Tal tipo de formación, ahora considerado indispensable, es también uno de los temas en que más se insiste en los discursos sobre las sociedades del conocimiento, pues en éstas la información tiende a actualizarse y divulgarse de manera tan rápida que sus constantes cambios y su abundancia amenazan ya con rebasar las capacidades para seleccionarla adecuadamente, analizarla de forma serena y

pertinente, procesarla para generar innovaciones y, en suma, idear con ella las soluciones que cada sociedad requiere para prosperar. Pero la realidad es que las exiguas habilidades implicadas en la generación de conocimientos amenazan no sólo con anular las posibilidades de la actualización permanente, sino, peor aún, con crear un escenario como el sugerido por Brey (2009, p. 23):

[...] el conocimiento a través de la razón, que debería proporcionarnos una mejor y más completa comprensión de la realidad, disminuye. Vivimos, gracias a la tecnología, en una Sociedad de la Información, que ha resultado ser también una Sociedad del Saber, pero no nos encaminamos hacia una Sociedad del Conocimiento sino todo lo contrario. Las mismas tecnologías que hoy articulan nuestro mundo y permiten acumular saber, nos están convirtiendo en individuos cada vez más ignorantes. Tarde o temprano se desvanecerá el espejismo actual y descubriremos que, en realidad, nos encaminamos hacia una Sociedad de la Ignorancia.

Los problemas que dificultan el aprendizaje de los alumnos los padecen no sólo las instituciones de educación superior de países en vía de desarrollo, sino también las de las naciones desarrolladas, como lo ha puesto de manifiesto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el marco del Programme for International Student Assessment (PISA), mediante evaluaciones realizadas en las áreas que ese organismo considera elementales: lectura, matemáticas y ciencias, y tanto entre alumnos que concluyen la educación básica –la cual abarca nueve años–, quienes continúan estudiando la educación media como entre los que se incorporan a la vida laboral y aquellos que comienzan a estudiar y trabajar al mismo tiempo. Sin duda, los resultados causaron malestar general en los países estudiados y sirvieron para que todos los gobiernos dirigieran sus miradas hacia los sistemas de enseñanza y analizaran con mayor

detenimiento y rigor las habilidades y conocimientos de sus estudiantes en las áreas mencionadas.

Un ejemplo de tales esfuerzos lo constituye el estudio titulado *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities* (ICAS, 2002), llevado a cabo en 2002 por el grupo asesor del gobierno de Estados Unidos en asuntos académicos, con la finalidad de actualizar una investigación anterior sobre el estado de las capacidades comunicativas de los alumnos universitarios. Se identificaron entonces, en más de la mitad de los alumnos, problemas relativos a la comprensión de mensajes orales, al dominio de la lectura y la escritura, a las habilidades para manejar información y a la elaboración de un pensamiento crítico. También se advirtió que los profesores no se esforzaban por elevar los bajos niveles de destreza en el empleo de la lengua presentes en el ámbito universitario, porque presuponían que la enseñanza de la lengua, en este caso el inglés, era responsabilidad de los maestros de las asignaturas vinculadas con la educación básica y media. Tales observaciones obligaron a extender la investigación y a reconocer que en este último nivel de enseñanza no se desarrollan muchas capacidades cognitivas vinculadas con el uso de la lengua. A partir de las conclusiones de tal estudio, las autoridades y los docentes iniciaron cambios curriculares que se proponen integrar la denominada alfabetización académica en el proceso de aprendizaje de las diferentes asignaturas y, a la vez, adiestrar a los alumnos para hacerlos progresivamente capaces de su autoformación. Gracias a ello, los acuerdos de colaboración con las instituciones de enseñanza media superior del Estado de California se han multiplicado con miras a incluir, también, la alfabetización académica en sus programas.

En cuanto a países de América Latina, P. Carlino (2007, pp. 25-27) refiere que en Argentina, desde 1998, profesionales de

la lingüística, la psicología y las ciencias de la educación se han ocupado ya de estudiar los cursos y talleres de escritura ofrecidos en el ámbito de la enseñanza media superior y superior, así como las dificultades que tienen los alumnos para producir textos de carácter académico, y saben que los diagnósticos sobre el uso de la cultura escrita en la Universidad no son halagüeños. La misma Carlino emprendió una investigación sobre las representaciones de alumnos y profesores respecto a la lectura y la escritura. Sus resultados parciales revelan que unos y otros consideran que las habilidades que tienen que ver con la comunicación oral y escrita son omnipresentes; sin embargo, al mismo tiempo, no les prestan la debida atención porque presuponen erróneamente que tales destrezas ya fueron adquiridas en los ciclos previos de educación. También se concluyó que los docentes no suelen explicar lo que esperan del uso de esas capacidades en sus asignaturas. En otras naciones de la región también se analizan las prácticas sobre la lectura y la escritura en el ámbito de la enseñanza superior. Así, por ejemplo, en México, la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, hace pasar a todos los alumnos que van a ingresar a los programas de postgrado, por la evaluación MEPSI sobre actitudes, razonamiento abstracto, razonamiento verbal, uso del lenguaje y comprensión, cuyos resultados son de uso interno para que cada coordinación emprenda las acciones que requiere. Otras instituciones del mismo nivel educativo, como la Universidad Veracruzana –algunas de cuyas indagaciones sobre los usos de la internet ya han cobrado difusión– y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, han emprendido estudios y diagnósticos sobre estos problemas para identificar aquellos que pueda afectar el aprendizaje de sus estudiantes. Varios de esos establecimientos han formulado y echado a andar desde hace tiempo programas destinados a

difundir la lectura placentera en sus comunidades estudiantiles, basados en actividades muy diversas que apelan a la participación: promotores de la lectura, alumnos aventajados, profesores, bibliotecólogos y grupos extrauniversitarios también interesados en resolver problemas asociados con la redacción de textos. Otro tanto ocurre en los ámbitos de la enseñanza superior de Chile, Colombia y Santo Domingo.

Aquí resulta muy oportuno destacar que, según Carlino (2013, p. 358), las investigaciones sobre educación superior propenden a examinar la práctica docente desde una perspectiva general que responsabiliza a los alumnos de las deficiencias en su proceso de aprendizaje y que soslaya por completo la responsabilidad de la Universidad en la tarea de superarlas. La misma autora (2013, p. 367) llama la atención sobre la imperiosa necesidad de ocuparse de la otra parte del problema; es decir, la que corresponde a los docentes y a la planificación toda del sistema educativo, ya que los problemas de aprendizaje de los alumnos deben verse como síntomas del mal estado de salud del sistema pedagógico en su totalidad el cual por lo común, se basa en textos preescritos que se obliga a aprender de memoria a los estudiantes y que se orientan a desarrollar, en el mejor de los casos, la habilidad para registrar y transmitir datos, mas no las aptitudes que se necesitan para plantear dudas razonables, reflexionar, indagar, experimentar, hipotetizar, verificar, descartar, formular observaciones y conclusiones, demostrar, descubrir, vincular teoría y práctica, capitalizar información de fuentes distintas –incluida la de la experiencia empírica misma– y, finalmente, abstraer todo ello en conocimiento válido. En suma, Carlino sostiene que los esfuerzos deben enfocarse a desarrollar habilidades para comprender y pensar y, siempre que ello sea posible y necesario, imaginar y crear. La brecha que parece abrirse hasta perfilarse como único cami-

no posible es pues *la construcción de conocimientos* basada en el empleo intensivo de la lengua y muchos otros lenguajes, para manipular –en términos de una rica dialéctica de decodificación y codificación– información que está cifrada en diferentes sistemas de signos y ordenada conforme a diversos paradigmas discursivos y procedentes de distintas fuentes. Agregamos que todo ello podría discurrir en un contexto donde no se excluyera *a priori* ni el juego ni el gozo. Volveremos a hacer referencia a Carlino para señalar que, según ella, la inmensa mayoría de los libros editados para el nivel universitario tiene como destinatarios a los estudiantes, mientras que es muy exigua la bibliografía dirigida a los profesores con el objeto de brindarles orientaciones suficientes para que también ellos basen sus cátedras en actividades de lectura y escritura que multipliquen los procesos de expresión verbal-oral y escrita– y conjuguen diversas técnicas de estudio, y donde la evaluación apunte al desarrollo de las diversas habilidades cognitivas, y no sólo las memorísticas. Esta situación debe modificarse pronto y llevarse hasta el fondo.

En suma los problemas relativos al dominio de la lengua materna, y ahora también los diferentes lenguajes propios de las disciplinas, y aquellos que se han sumado a los géneros propios de la cultura digital, considerados hasta hace poco como un problema cuya resolución era responsabilidad de los alumnos, deben ser enfrentados por las instituciones universitarias las cuales han empezado a asumir la necesidad de emprender soluciones más adecuadas a esta institución.

LECTURA POR PLACER Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Diversos estudios han demostrado la existencia de una clara y estrecha relación entre la práctica frecuente de la lectu-

ra placentera con el logro académico y la aptitud para aprender incluso fuera de las aulas. Sin embargo, tal práctica se encuentra poco extendida en la población mundial y, en particular, entre los estudiantes que ingresan al ciclo de educación media superior y a la Universidad –incluso en países cuyas poblaciones alcanzan altos índices de escolaridad y de eficiencia terminal–, con todas las consecuencias adversas que cabe esperar: los alumnos, aun cuando a veces ya se encuentran relativamente familiarizados con fuentes informativas cibernéticas, cuentan con un léxico menor al que se espera de su nivel escolar, y con frecuencia sus métodos de aprendizaje se reducen a la memorización y la repetición, por lo que el dominio mismo de las disciplinas objeto de sus estudios es superficial y por tanto no reconocen fácilmente los diferentes géneros discursivos, además de que se les dificulta comprender y formular tanto los discursos orales, como los textos impresos y los contenidos electrónicos. Incluso, a menudo, quienes concluyen cursos de postgrado no parecen haber sido objeto de la “alfabetización” académica, es decir no muestran haber aprendido los usos diversos de los lenguajes y géneros propios de la disciplina estudiada por ellos durante varios años, lo cual se traduce en dificultades en su desempeño profesional, y frenan o reducen, la continuidad de su aprendizaje (formal o informal; escolarizado, a distancia o autodidacta), el cual debería supuestamente avanzar sin interrupciones, sobre todo ante el panorama laboral en extremo competitivo del presente y ante las perentorias necesidades de actualización e innovación del conocimiento que se le imponen socialmente a todo egresado de la Universidad.

Señalamos así la importancia de la relación entre la práctica de la lectura lúdica y asidua y el desempeño escolar y académico de los estudiantes. Al cobrarse una conciencia cada

vez más profunda de este vínculo durante en la primera década del presente siglo, el asunto de la práctica de la lectura por gusto ha ganado tal interés entre gobiernos e instituciones pedagógicas, que unos y otras han decidido emprender estudios y encuestas a este respecto. Son varios los países que llevan a cabo sistemática y periódicamente encuestas nacionales de lectura, y en algunos casos se evalúa sobre esta materia a sectores específicos, entre ellos el universitario. Tal es el caso de Estados Unidos, donde la National Survey of Student Engagement (NSSE) realizó, como parte de sus encuestas, un estudio entre 90 mil alumnos de educación media superior que reveló el tiempo promedio invertido por ellos en la lectura: menos de una hora al día. El dato inquieta aún más si se toma en cuenta que, según la propia encuesta, estos estudiantes se perciben a sí mismos como buenos lectores. En 2005, un estudio similar entrevistó a 130 mil estudiantes de primer año de educación media y un número similar de alumnos de 523 instituciones de educación superior; el 66% de los primeros y el 64% de los universitarios declararon que dedican menos de 16 horas a la semana para preparar o complementar sus clases; es decir, para “[...] estudiar, leer, escribir, hacer la tarea o trabajo de laboratorio, analizar datos y otras actividades académicas” (cf. Jolliffe y Allison, 2008, p. 601). Esta investigación arroja un dato aún más perturbador: la lectura recreativa ha disminuido en Estados Unidos en los últimos 20 años, especialmente entre los jóvenes de 18 a 24 años de edad. Otras evaluaciones realizadas apenas en 2009 en el marco del PISA, han confirmado lo que ya apuntamos: que la lectura por placer se asocia con la competencia lectora y que la diferencia enorme entre los estudiantes que alcanzan un buen nivel en la evaluación de lectura y quienes en cambio se sitúan en las áreas inferiores de los resultados, se debe al hecho de que los primeros

leen diariamente por placer, sin importar si es mucho el tiempo que le dedican a tal actividad. Pero, además, los análisis comentados ratifican también la tendencia decreciente de la práctica habitual de la lectura placentera: en la mayor parte de los países miembros de la OCDE, los alumnos de 15 años que en 2000 leían diariamente por placer sumaban el 69% de los encuestados; pero en el 2009, ya sólo son 64% del total (PISA, OCDE, 2011), lo cual representa nada menos que un descenso de cinco puntos porcentuales en sólo 9 años.

Esta relación a la que nos referimos puede plantearse, en general, en términos de proporcionalidad directa: a mayor volumen y mayor profundidad de la lectura placentera corresponderán un mayor rendimiento académico y logros autodidactas más abundantes y consistentes; en suma, una dinámica cognitiva más intensa, más independiente del ámbito escolar y, por tanto, de carácter permanente. Tal vínculo se debe en lo fundamental a dos razones, que expondremos muy simplificada y a continuación.

La primera razón es que en los inicios del aprendizaje de la lectura, el lector en ciernes debería poseer una experiencia elemental sobre el mundo y un bagaje léxico correspondiente a esa experiencia, pues de lo contrario le resultará muy difícil asociar los signos escritos con *referentes* supuestamente ya conocidos por él y, en consecuencia, verá a aquéllos como trazos en el papel carentes de significado. Al mismo tiempo, si el método de enseñanza de la lectura y escritura empleado con el alumno se centrara en el significado general y profundo de los textos –y no sólo en letras, sílabas, o, en el mejor de los casos, palabras aisladas, desprovistas de un contexto y un sentido interesantes, y por tanto desarticuladas del sentido global de lo expresado– esto sí podría resultar en una lectura muy interesante e incluso placentera que también haría prosperar las habilidades del interesado para descifrar sig-

nos escritos, que éste asociaría con referentes previamente conocidos, y a medida que su conocimiento del mundo se ensanchara y profundizara, esos conocimientos adquiridos mediante su experiencia real con el mundo se sumarían a los aprehendidos mediante la propia lectura, incluido el nuevo léxico y las nuevas propiedades de los escritos, lo cual también desarrollaría, a su vez, las aptitudes para encontrar el significado de lo leído, y la lectura se convertiría en una tarea cada vez más plena y, por ende, más gratificante. Este proceso se repetiría indefinidamente en espiral una vez que el aprendiz se hubiera convertido, idealmente, en verdadero lector, e intentara lo que en la escuela se conoce como “estudiar”, cuando se encontraría dotado de innumerables recursos para conseguir eso con enorme fortuna, pues nada es más fácil de “aprender” que aquello que se comprende bien. En este punto cabe señalar que, por desgracia, la realidad es que un elevado número de los estudiantes que llegan a la educación superior no poseen la invaluable cualidad de la afición por la lectura, y, en consecuencia, carecen de la inmensa experiencia gozosa con todos los objetos del mundo y con la lengua que suministran los textos, justamente cuando van a iniciar un arduo ciclo de estudios donde los libros, las publicaciones periódicas, los textos en línea y los hipertextos los someterán a duros retos.

La segunda razón es que la práctica de la lectura placentera presupone a un lector que reconoce la lectura como un acto eminentemente significativo y, por tanto, muy a menudo, desafiante, interesante y hasta excitante. Tal fenómeno lo induce a su vez a concebir los libros, y en general los textos, como fuentes de experiencia en las que vale la pena abreviar a menudo. Es pertinente indicar aquí que, lamentablemente, los estudiantes universitarios continúan considerando los libros más como amenazas que como promesas,

y a las bibliotecas como condena, más que como aventura con la experiencia, la imaginación y el saber humanos. En gran medida esto se debe a que pocas veces los docentes les abren posibilidades a los alumnos de realizar actividades con los contenidos que los lleven más allá de la página o de la pantalla, y a fortalecer sus capacidades por un lado, y, por el otro a conectarlos con géneros que les puedan procurar otras experiencias intelectuales, estéticas, culturales y sociales; es decir, a tener una conexión con todo aquello que les rodea y que les ofrece una variedad de situaciones para preguntar, dudar, indagar, y para despertar su curiosidad, y sus deseos de indagar, imaginar, crear, reflexionar, y así tomar conciencia respecto de su responsabilidad social y profesional. Sobre este aspecto es oportuno aclarar, como lo expresa M. Proust (2002, p. 43), así como muchos otros pensadores, que la lectura nos lleva hasta un punto en que nuestras capacidades tienen que empezar a trabajar, porque ni la lectura ni los libros ni la internet las suplantán, y es menester enseñarles a los alumnos a desarrollar y usar sus capacidades, cuestión sobre la cual la educación, desde la básica hasta la superior, ha prestado poca atención, como todo esto nos revela.

Para estimar con mayor exactitud la importancia de la práctica de la lectura placentera en el aprendizaje y la gravedad del hecho de que la mayoría de los estudiantes universitarios no la tengan todavía como una experiencia, añadiremos aquí algunos de los múltiples y benéficos efectos de la lectura realizada por gusto: un progresivo enriquecimiento de los saberes sobre el mundo en general y, por tanto, una familiarización con una amplia gama de campos semánticos y la adquisición incesante de léxico cada vez más diverso y culto; un discernimiento de las características (ante todo, el marcado contraste entre la lengua oral y la escrita), las reglas

(de sintaxis, ortografía y puntuación) y los elementos de los discursos escritos, el conocimiento de vertientes refinadas, y por tanto raras veces encontradas por el lector en su vida cotidiana; los razonamientos sobre la interpretación de la realidad y de la actividad humana; las destrezas para formular y verificar de manera constante las hipótesis que guían el proceso de la comprensión; así como para identificar los niveles de significado de un contenido: literal, interpretativo y valorativo; la aptitud para contrastar fructíferamente las ideas propias con las de autores con los que se está o no se está de acuerdo, y, en fin, en virtud de la estrecha familiaridad con el lenguaje escrito, *la destreza para redactar* (la cual reviste capital importancia en el ciclo universitario).

Todos los efectos de la lectura placentera relativos al dominio de la lengua escrita propiciada por la práctica frecuente de la lectura placentera, muy probablemente podrían extrapolarse: el contacto frecuente con el discurso escrito y la habilidad para comprender y formular mensajes escritos facilitan la prospección y el aprovechamiento de discursos codificados en muy diversos lenguajes, y tienden a estimular paralelamente la capacidad de crear mediante ellos. En otras palabras, la frecuentación de materiales escritos por el simple placer de leer y de aprender leyendo acrecienta de modo considerable el repertorio de conocimiento del mundo y la experiencia con la lengua escrita y otros códigos, repertorio que constituye la base indispensable tanto para hacer nuevos intentos más elaborados y difíciles de lectura como para lograr los progresivamente complejos aprendizajes que han de intentarse en el ámbito del bachillerato, la licenciatura y el postgrado, muchos de ellos sólo posibles precisamente mediante la lectura de textos cada vez más especializados y, también, mediante la exploración de fuentes informativas donde se cruzan y combinan

infinidad de códigos y discursos muy diversos y complejos, tanto verbales como no verbales (hipertextos, simulaciones y programas interactivos; videos, filmes y material televisivo; archivos de audio, mensajes radiofónicos y conferencias; obras de teatro, exhibiciones de arte plástico, etcétera).

LA REACCIÓN ANTE EL PROBLEMA

Pese a las muchas evidencias relacionadas con problemas de dominio de la lengua oral y escrita, y con la práctica esporádica de la lectura placentera entre estudiantes universitarios, e incluso con los contenidos de su propia disciplina, las instituciones de enseñanza superior respondieron paradójicamente, durante mucho tiempo, con indiferencia y, por motivos desde cierto punto comprensibles, hasta hace pocos años consideraban del todo ajena a ellos la tarea de atender los problemas de comunicación oral y escrita aquí indicados. Tanto las autoridades como los profesores universitarios atribuían las deficiencias de la enseñanza básica y media a los rezagos de los estudiantes matriculados en el nivel profesional y estaban convencidos de que, para superarlos, cada alumno debería realizar esfuerzos por su propia cuenta en horarios extraclase. Pero incluso cuando, de manera inteligente y bien intencionada, los maestros mostraban preocupación por los problemas de sus alumnos y disposición para ayudar a resolverlos, no siempre poseían una clara conciencia del modo en que podrían lograrlo, ya que muy pocos conocían siquiera en parte la didáctica de la lectura, los procesos de redacción y las técnicas de estudio, lo cual ponía todavía más claramente de relieve la envergadura de las exigencias de los programas de estudio y la dinámica de los propios cursos, que impelían e impelen a los docentes a en-

cargarles a sus discípulos la realización de gran número de lecturas y la producción de abundantes trabajos escritos en los que ha de capitalizarse la información obtenida en los diferentes textos.

Por fortuna la actitud de las autoridades de cada vez más instituciones de educación superior y media superior, y de sus cuadros docentes y bibliotecarios, así como del sector de difusión cultural, respecto al problema descrito, ha empezado a cambiar significativamente. Conscientes unos y otros de que hasta los mejores esfuerzos pedagógicos fracasarán ante el hecho incontrovertible de que los estudiantes, por muy buena voluntad que pongan en sus cursos, no cuentan con los cimientos requeridos para su desarrollo cognitivo, han emprendido diversos programas, algunos de los cuales ya han sido puestos en marcha, centrados unos en la alfabetización académica y otros en la difusión de la lectura por gusto, ambos tendientes a impulsar el dominio sistemático de la lengua ya sea de la disciplina o en general, en vista de que la habilidad para la comunicación tanto oral como escrita, resulta indispensable en casi cualquier proyecto de aprendizaje. De esto se ha desprendido un concepto pedagógico inusitadamente atento a las características y necesidades específicas de cada disciplina científica o humanística que se estudia en la Universidad: la “alfabetización académica”, que propugna desarrollar la habilidad para comprender y elaborar mensajes orales y escritos contruidos conforme a los cánones discursivos propios de la disciplina en cuestión empleando el léxico especializado que a ésta corresponde, con el fin de que estos mensajes se adquieran, se pongan a prueba y se afinen las destrezas intelectuales también requeridas especialmente en el cultivo de esa disciplina.

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

El concepto de alfabetización académica corresponde a un nuevo paradigma sociocognitivo que apunta a un aprendizaje activo y transformador más que uno de carácter receptivo y repetitivo como el que ha imperado por mucho tiempo en los modelos pedagógicos tradicionales. Al principio en el Reino Unido tal alfabetización se orientaba a corregir problemas de escritura y desarrollar destrezas en la producción de textos académicos. En cambio en Estados Unidos se entendía por alfabetización tanto el perfeccionamiento de la lectura como el de la escritura, habilidades fundamentales en el proceso de aprendizaje de toda disciplina, y posteriormente se incorporaron a ella las capacidades del pensamiento crítico y la comunicación mediante la lengua oral. En la actualidad en la alfabetización académica se conjuntan las habilidades para comprender y formular mensajes orales y escritos, aprovechar la tecnología y, también, adquirir las habilidades intelectuales valoradas por la comunidad académica que cultiva cada disciplina. La definición actualizada que propone P. Carlino, (2007, pp. 25-27 después de una década de investigaciones y experiencias docentes a propósito de la alfabetización académica es ésta: “[...] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia”. La misma autora agrega que tal definición presupone dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber; es decir, a producir

saber tal como lo hacen los especialistas, por un lado, y, por el otro, a enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en ese campo del saber; es decir, la forma de apropiarse de los saberes de los especialistas. Por su parte los académicos de la universidad de Wisconsin (2011, p. 29) definen la alfabetización académica como la confluencia de conocimiento sobre los contenidos, experiencias y habilidades, combinando todo eso con la capacidad para leer, escribir, escuchar, hablar, pensar críticamente y actuar en una forma que sea significativa en el contexto de un campo dado. Su enseñanza asegura que los estudiantes desarrollen las habilidades para usar el conocimiento profundo del contenido, el cual aprenden de manera que sea correspondiente a cada uno de ellos, y al mundo que los rodea.

En suma la alfabetización académica corresponde a un modelo pedagógico que busca la colaboración entre docentes y alumnos; o, en otras palabras, la corresponsabilidad en la construcción de los conocimientos y en el desarrollo de las habilidades indispensables para llevar a cabo tal construcción y, así, alcanzar una sólida formación universitaria. Pero este concepto altera también una constante muy arraigada en los ámbitos educativos en general y en el universitario en particular: la idea de que el aprendizaje ha de centrarse exclusivamente en los textos, pues propone y supone una enorme diversidad de fuentes de información y de experiencia, el conocimiento de varios lenguajes y la adquisición de destrezas que van más allá de la lectura y la escritura, como ya lo señalamos antes.

INFORMACIÓN DE FUENTES CIBERNÉTICAS Y LAS HABILIDADES INFORMATIVAS

Nadie podrá negar que la enorme difusión de los medios cibernéticos y de los mensajes comunicados a través de ellos

acrecienta de modo incalculable la cantidad y la calidad de la información disponible para el hombre. Sin embargo, el acceso a dicha información y el sabio empleo de ella suponen nuevas habilidades motrices, visuales y racionales (incluidas las de carácter ético e incluso moral) que se han empezado a enumerar y definir. Desde luego, en el ámbito universitario, muy dado a echar mano de nuevas tecnologías debido a sus necesidades intrínsecas de actualización constante y siempre urgente, se ha pasado por alto el hecho de que los estudiantes sólo podrán aprovechar con eficacia la información digital luego de superar sus carencias relativas a la lectura y la redacción de textos impresos, y luego de adquirir otras habilidades más para solucionar las inesperadas dificultades específicas que presenta la información procedente de fuentes cibernéticas. No puede ya soslayarse más la cuestión de que los textos a los que se tiene acceso en el ciberespacio responden a un diseño inédito, novedosos criterios tipográficos, peculiares secuencias de presentación de contenidos y complejas ideas de enlazamiento y muchas otras informaciones, y de que la multitud de lenguajes con que se halla todo esto confeccionado apelan a nuevos comportamientos sensoriales, motores, intelectuales y sensibles. Piénsese, por ejemplo, en el hecho de que a menudo cuando los profesores universitarios les encomiendan ahora a sus estudiantes que produzcan trabajos de investigación, se topan con la evidencia de que, a las deficiencias de lectura y comprensión, así como a las de redacción, se suman ahora otras, suscitadas por la falta de aptitud para determinar con exactitud la información que conviene buscar; para explorar, sin naufragar, el ancho océano de la información digital y hallar en él los contenidos útiles respecto a los fines perseguidos; para comprender dichos contenidos adecuadamente en tres órdenes: literal, interpretativo y valorativo, y

para emplearlos de acuerdo con una sólida noción de la ética (si no se *forma* un comportamiento guiado por la ética, se corre el enorme riesgo de que la información se emplee de modo despreocupado, como el muy simple, aunque no por ello menos pernicioso y común, de copiar simplemente los textos hallados en la red, imprimirlos y firmarlos para presentarlos como obra propia); por último, falta de aptitud para confeccionar, con la información procedente de diversas fuentes y códigos, mensajes coherentes y ricos en los que se plasmen realmente los logros intelectuales y el nivel propositivo y creativo de los estudiantes, así como su madurez ética. Ciertamente se requiere un enorme y sistemático esfuerzo pedagógico para habilitar a los estudiantes en los complejos e inéditos procesos de lectura necesarios para aprovechar *informativa* y, sobre todo, *formativamente* las innumerables modalidades de la comunicación cibernética: los abundantes textos, periódicos y bibliotecas digitales, hipertextos, páginas web, wikis, chats, plataformas de intercambio de archivos audiovisuales (música, filmes, documentales, conferencias y teleconferencias, programas de radio y televisión), museos y catálogos de arte plástico, blogs, tuits, software especialmente orientado hacia fines de aprendizaje, etc., para con todo ello construir conocimientos y poder participar activa, personal y, por tanto, humanamente en la sociedad con los pertrechos adquiridos luego del contacto con todas estas fuentes.

Así pues, el concepto de alfabetización académica tendría que completarse, por definición, con habilidades informativas o bien, la llamada alfabetización informativa (*alfin*) –en inglés *Information Literacy*–, orientada en su origen al desarrollo de habilidades para identificar necesidades de información, así como para obtener, evaluar, seleccionar y usar información de diferentes fuentes. Paul Zurkowski (2005) la

define como “[...] habilidad para conocer [...] identificar, localizar, evaluar y usar de manera eficiente la información para resolver un tema o problema. Dichas habilidades deben ser consideradas como competencia clave que se necesita para mejorar [...] el rendimiento académico, comprometer la responsabilidad personal, mejorar el rendimiento laboral y la productividad y competir eficazmente en un mercado mundial en constante evolución”.

Sin embargo atender el desarrollo de habilidades informativas es algo que se hace tanto más necesario cuando se reconoce la falsedad de ese supuesto, como es el caso de México, según el cual los jóvenes estudiantes, por el solo hecho de haber nacido en la era de la comunicación cibernética deberían ser expertos en el uso de la tecnología electrónica, lo cual no es así, sobre todo en lo que se refiere al hecho de tener que abordar y manejar apropiadamente fuentes de información de calidad. Ni tiene tampoco la capacidad que se necesita actualmente para procesar información, si se considera que los textos (hipertextos) difundidos en medios cibernéticos suelen formularse de acuerdo con criterios de estructuración de las ideas y diseños formales que acarrearán nuevas y arduas exigencias de lectura. El lector-estudiante actual debe aprender, pues, a desprenderse de las formas de la lectura relativamente lineal y progresiva, propia de los textos impresos, para explorar en las pantallas contenidos cuyas claves tipográficas responden a nuevos códigos y cuyas secciones se suceden unas a otras no de un modo prefijado, sino conforme a la idea de la interacción y de las conexiones que tiene un tema o un aspecto temático con muchos otros; y debe habilitarse para distinguir la información confiable de la que no lo es, la que responde al pensamiento basado en la razón y la que es fruto de cosmovisiones fundadas en creencias, o en mezquinos intereses

ideológico-políticos y propagandísticos. Debe pues, capacitarse para reconocer los vínculos que le permitan pasar de un texto a otro complementario, y a relacionar con pertinencia sus contenidos para así imprimirles un sentido más rico a uno y otro hasta llegar a formar con ellos ideas coherentes y cada vez más sustanciosas y complejas; debe prevenirse para evitar el extravío en el tupido follaje de información disponible en internet; y debe, en fin, enseñarse a mantener vivo el interés por la lectura pese a la fatiga de ojos, las distracciones que menudean en la red y las ofertas de nueva información interesante, pero quizás distante ya del objetivo que va guiando las pesquisas y lecturas. Además, el lector de información digital debe también alfabetizarse en relación con diferentes códigos, pues muchos contenidos disponibles en la red se hallan cifrados mediante combinaciones de lenguajes que ponen en juego destrezas tanto visuales como auditivas y motrices, y que, para ser comprendidos, exigen operaciones intelectuales situadas mucho más allá del mero desciframiento de signos escritos.

Estas habilidades informativas han cobrado cada vez más interés como objeto de estudio de la bibliotecología, y los bibliotecólogos han empezado ya a integrarlas en sus proyectos y funciones. Al respecto, J. Licea (2009, p. 98) señala que “[...] en los países de Hispanoamérica existen instituciones que desarrollan lo que ella denomina ALFIN (alfabetización informacional) en poblaciones cautivas: escuelas; o en poblaciones abiertas: bibliotecas públicas, pero que sólo pueden darse bajo determinadas condiciones o en ciertas circunstancias”. Por otra parte algunas bibliotecas públicas escolares y universitarias de países más avanzados, han empezado a emprender actividades dirigidas al desarrollo de habilidades informativas, en estrecho vínculo con diferentes lenguajes o códigos y con destrezas que brindan maneras de acceder, se-

leccionar y usar la información, pero que también inducen a emplearla de un modo más racional, y personal.

La mayor parte de los modelos ALFIN se caracterizan por tener como pilar una alfabetización orientada hacia distintas modalidades de lectura que dependen de disciplinas, códigos y formatos también diversos; por concebir la lectura como una actividad intelectual eminentemente crítica, que debe impulsar al lector a espacios de comprensión situados mucho más allá de la simple decodificación de signos, y ayudarlo a entender la creciente necesidad de capacitarse para emprender la denominada lectura multimedia también llamada alfabetización múltiple. De hecho, modernamente se ha comenzado a concebir la lectura como un constante y complicado proceso de *transalfabetización (transliteracy)*, que supone el iniciarse en actividades de exploración y producción de contenidos y conocimientos cifrados en distintos códigos, procesables mediante gran diversidad de aplicaciones tecnológicas, y plasmados en formatos tradicionales y digitales, en los que no se descarta la virtualidad. Sin duda, estas propuestas dibujan un nítido perfil del lector y la formación lectora que es preciso impulsar para que los estudiantes universitarios puedan hacer un uso pleno de la información. Esto a la vez alienta a los responsables de las bibliotecas a diseñar nuevas modalidades de formación en sus comunidades.

En la definición de la ALFIN subyace, pues, un ambicioso proyecto social y mundial que concibe a la información y el conocimiento, como recursos económicos que deben fundamentalmente incorporar las habilidades para alcanzar esa información y ese conocimiento, y orientarlos hacia procesos productivos en los que se compite por generar nuevos saberes e innovar la ciencia y la tecnología, aunque también se quieren lograr procesos de formación como los que se observan, por ejemplo, en proyectos de educación a

distancia y actualización permanente, los cuales no podrían llegar a término sin alcanzar, al mismo tiempo, refinadas capacidades de lectura y formulación de toda clase de mensajes orales, escritos y audiovisuales, tanto en formatos impresos como digitales.

Recapitulando, señalaremos que la alfabetización académica de la que hablamos incluye el desarrollo de habilidades que llevan a comprender y formular mensajes codificados mediante toda suerte de códigos, y que por tanto le concede una gran importancia a la frecuentación de documentos escritos, aunque se abre también, ilimitadamente, a la experiencia y el conocimiento vinculados con todos los lenguajes al alcance del hombre, a todos los soportes creados para poner de manifiesto tales lenguajes, y a todos los géneros discursivos en que éstos fluyen. Desde luego, las TIC son capaces de brindar un acceso privilegiado a todo ello, pero no hay que olvidarse de las puertas que también ofrecen los espacios artísticos y los centros culturales, entre los que sobresale, sin lugar a dudas, la biblioteca universitaria.

LA BIBLIOTECA Y LA TAREA FORMADORA DE LECTORES

No es difícil advertir la importancia que tiene la biblioteca universitaria en la empresa de mejorar el dominio de la lengua materna, y de promover la lectura placentera e impulsar las diversas clases de alfabetización múltiple entre los estudiantes de nivel superior. Su condición de simple repositorio de libros, si es que alguna vez la tuvo, quedará para siempre olvidada ante el ingente compromiso que le corresponde jugar en el plano de la pedagogía activa; pues tiene que idear creativos, dinámicos e interesantes y lúdicos procedimientos que despierten interés por la lectura entretenida, gozosa

y frecuente; y también ha de formar inteligentes y cada vez más diestros y exigentes lectores activos, y deberá contribuir de un modo riguroso, aunque siempre atractivo, a una formación de lectores que abarque diversos códigos, distintos tipos de discursos, diversas áreas del conocimiento e innumerables actividades. Y tendrá también que estimular de tal modo la sed de conocimiento de los lectores que éstos se tornen activos, y tendrá que lograr que recursos tecnológicos como la internet lleguen a adquirir el sentido al que apunta Proust, como ya dijimos más arriba.

Así, aunque todavía escasas, ya hay bibliotecas universitarias que han emprendido y puesto en marcha programas de difusión de la lectura placentera los cuales juegan una parte fundamental en la formación de lectores por gusto. Al respecto es oportuno recordar la filosofía bibliotecológica humanística que ya proponía J. Shera (1990, p. 40):

Aunque la biblioteca es una instrumentalidad creada para optimizar la utilidad de los registros gráficos para el beneficio de la sociedad, logra esa meta trabajando con el individuo y a través de éste alcanza a la sociedad. Por tanto el estudio propio del bibliotecario es el hombre: el sistema neurofisiológico de comunicación del hombre, los modos en que aprende, su lenguaje, sus reacciones ante la palabra registrada y la influencia del registro en su comportamiento. El bibliotecario, como mediador entre el hombre y su registro gráfico, se sitúa en el punto en que el hombre y el libro se encuentran en una fructífera experiencia intelectual.

Si bien es cierto que desde hace varias décadas la teoría y la práctica bibliotecológicas en las universidades han concentrado más su interés en la formación de usuarios, en el desarrollo de las habilidades que concurren en el empleo de la información y, recientemente, en la alfabetización informativa con énfasis en el contexto académico, también lo es que la promoción de la lectura ha quedado fuera de sus objetivos,

debido a que tradicionalmente esa tarea suele considerarse como una de las funciones de la biblioteca pública y la escolar. Por otro lado, en la estructura y la organización de las bibliotecas universitarias, así como en la tendencia formativa de los bibliotecólogos que las administran, se puede reconocer fácilmente su filiación a modelos pedagógicos vinculados con la dinámica y las necesidades propias de la escuela, pues todo el funcionamiento de esas instituciones se ha anclado en un concepto de la lectura que la pinta como actividad eminentemente realizada con fines de estudio. Así, las colecciones, los espacios de lectura, los servicios y la representación social misma del bibliotecólogo se conciben, se forman, se crean y se utilizan en función de los programas académicos, o escolares, en el marco de los cuales la lectura, por desgracia, viene a convertirse en una tarea memorizadora, una repetición literal de contenidos, y, junto con ella, la redacción y otras actividades y recursos resultan meros instrumentos para cumplir requisitos y alcanzar objetivos académicos relacionados con la obtención de un grado o un título. Tomando en cuenta todo lo que hemos señalado antes sobre las deficiencias en el manejo de la lengua, sobre la infrecuente práctica de la lectura placentera, sobre la inconsistente alfabetización académica y el desarrollo de habilidades informativas de las que adolecen los estudiantes universitarios, y sobre la conveniencia de abrir la experiencia de éstos hacia el mundo de nuevas fuentes de conocimiento, y hacia otros lenguajes, géneros discursivos y formatos, parece indispensable transformar a fondo los criterios de orden y funcionamiento que aún subyacen en las bibliotecas universitarias actuales.

A propósito de la lectura de los diversos códigos y géneros, es pertinente considerar lo que desde hace años ya propone la semiótica que nos remite a los códigos escritos, aunque también a otros ricos e innumerables lenguajes como el

de las matemáticas, las imágenes y los sonidos, así como al significado de una gran diversidad de estímulos que tienen un potencial valor de signo: olores, espacios, seres humanos, animales, vegetales y minerales, obras del hombre, cuerpos celestes, y el movimiento en todas sus formas, incluidas las asociadas a ciertos rituales, etc., pues, como señala Roland Barthes (1993, p. 223), “Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película, una obra musical, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, a pesar de sus diferencias, todos coinciden en que son signos y son leíbles, es decir descifrables”. Tradicionalmente, los programas educativos y, desde luego, los de promoción de la lectura se han centrado en la palabra escrita. Pero ahora es indispensable tomar en cuenta otros códigos, pues para alcanzar una formación integral es preciso aprender a explorar sus contenidos y dotarlos de significado. Para tal fin es necesario “reeducar” los sentidos, durante largo tiempo relegados porque las “[...] filosofías se refieren a la vista, pocas al oído, y no han apelado a los otros sentidos; dividen al cuerpo sensible y excluyen el gusto, el olfato y el tacto, sólo cuidan la vista y el oído, intuición y entendimiento” (Serres, 2002, pp. 23-24). La lectura de diferentes códigos forma parte de las alfabetizaciones necesarias para fomentar el proceso cognitivo, y también podría incluirse entre las actividades de fomento de la lectura con las que se pretende desarrollar las habilidades para el manejo de información propugnadas en la actualidad.

Se trata, pues, de que la lectura frecuente resulte cada día más placentera, hasta convertirse en una actividad cotidiana. Y con ese fin van abriéndose nuevos espacios de lectura cada vez menos formales y solemnes, la lectura va dirigiéndose progresivamente a los diversos géneros literarios y las habilidades de lectura y escritura más privilegiadas en las actividades van propiciando una comprensión rica y por tanto go-

zosa de los textos, siempre pensando en enriquecer el acervo cultural de los alumnos y en fortalecer las capacidades intelectuales de las que dependerá la adquisición de otros saberes y experiencias ya más estrechamente vinculados con las disciplinas de estudio y con el ámbito académico formal. Pero como quiera que sea, las bibliotecas universitarias ya impulsan programas de promoción de la práctica de la lectura, desarrollados en contextos entretenidos y orientados a obtener y repetir, ante todo, un tipo de experiencia de riqueza inigualable: la gratificación que se experimenta al seguir hasta el fin, con el entendimiento y la sensibilidad, un relato, un poema o un ensayo, pues de ese modo se participa activa y personalmente en la múltiple aventura literaria: la de los personajes en el cuento y la novela; la de las palabras, el pensamiento y las sensaciones en el lenguaje figurado del poema; la del intelecto en la prospección imaginativa de un aspecto de la realidad y la experiencia humana, en el caso del ensayo, y la del propio lector al leer, tras valerosamente acometer la tarea de hundirse en el significado de un texto y, merced a un esfuerzo que vale la pena, la culmina hasta el punto de hacer plenamente suyo lo que ha descubierto y comprendido gracias a su actividad lectora.

Aquí resulta justo destacar sin embargo que los primeros programas de promoción de la lectura placentera adoptados en bibliotecas universitarias han surgido por iniciativa de sus bibliotecólogos y que algunos de esos planes han adquirido ya rango institucional, como ha ocurrido en México en los casos de la Universidad Veracruzana, UV, y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, ITSM. Otros planes y actividades han respondido al empeño de los cuerpos docentes o al de las autoridades universitarias, como es el caso de la UNAM con su programa *Un universo de letras* y algunos más, por desgracia aún muy pocos, y que

obedecen a inquietudes y propuestas de los alumnos. En la Universidad Veracruzana, el programa de lectura prevé que los propios alumnos promuevan ésta mediante actividades que posean valor curricular y que de preferencia estén centradas en las propias obras que allí se editan. Igualmente, la biblioteca del campus Morelos del Instituto Tecnológico de Monterrey puso en marcha desde hace una década el programa *Pasión por la lectura*, que comprende gran variedad de actividades lúdicas, y ahora las autoridades de esa institución educativa lo han extendido a sus 33 campus. Asimismo, en Estados Unidos, la Biblioteca Cabell del Consorcio de Universidades de Virginia (Virginia Commonwealth University) lleva a cabo desde 2005 una serie de actividades de lectura de entretenimiento con sus estudiantes, con la finalidad de familiarizarlos con la biblioteca. A propósito de este último experimento, resulta interesante conocer una observación de los bibliotecarios Bosman, Glover y Prince (2008), responsables de la tarea:

[...] algunos pueden ver este tipo de programas como algo que no es del ámbito de la biblioteca universitaria, pero estas actividades, además de fortalecer la alfabetización, promueven y fortalecen el aprendizaje permanente y la participación de los estudiantes; también pueden ser una parte integral de la naturaleza cambiante del espacio de la biblioteca, tanto física como *online*.

Este grupo de promotores de la lectura menciona también que las variadas actividades que realizan se adaptan a las necesidades de los estudiantes, pues incluyen comentarios sobre libros, recomendaciones de lectura, exhibiciones e intercambios de libros, y difusión de las colecciones que ofrece el espacio digital. Al mismo respecto señalaremos por último que varias universidades, entre ellas más de 44 de Europa, América del Norte y Latinoamérica, han conformado la Red

Internacional de Universidades Lectoras, con el afán de ampliar la práctica y los efectos de la lectura en el mundo.

La mayor parte de los programas aquí referidos se centra en la palabra escrita y tal vez sería conveniente impulsar un enfoque bibliotecológico que incluya además de ello algunas de las alfabetizaciones propuestas en el marco de la alfabetización informacional. Incluso, ésta podría formar parte de las actividades de promoción de la lectura, pues con ello se lograría desarrollar también las habilidades relativas al uso de la información. Por otro lado, cuando las actividades de promoción de la lectura se hayan establecido sólidamente en el contexto universitario, los bibliotecólogos podrían proponer paulatinamente la formación de lectores de manera transversal a lo largo del ciclo de estudios universitarios. Desde luego, eso implicaría cambios en la manera de enseñar y de aprender, que abrirían asimismo la posibilidad de que los bibliotecólogos participen directamente en los programas académicos, en calidad de asesores y docentes, tal como ya ocurre en El Colegio de México, donde desde hace años el destacado bibliotecólogo, Ario Garza, incluyó habilidades informativas, mediante cursos que se impartían en todas las carreras, y que él denominó métodos documentales de investigación, los cuales ahora podrían integrarse a la formación de lectores.

Para enfatizar la responsabilidad de las bibliotecas, la UNESCO (2005), en su documento *Hacia las sociedades del conocimiento*, ha puesto de relieve que la biblioteca es, desde hace mucho, un lugar donde se aprende a aprender y donde la información se transforma en conocimiento, además de una instancia que puede facilitar considerablemente los itinerarios de aprendizaje. Ahí se afirma también que la misión de la biblioteca consiste en multiplicar y mejorar los contextos de aprendizaje, en propiciar y asegurar la adquisición de conocimientos a lo largo de toda la vida, y en reducir la brecha

digital. Por todo ello, en la obra referida se sostiene que la biblioteca seguirá siendo lugar de encuentro, foco de actividades culturales, centro de intercambio de conocimientos, polo de acceso a los nuevos saberes, punto de articulación del plano local con el mundial y fundamental resorte promotor de la diversidad. Paralela y reafirmativamente, Aaron Cohen (s.f.) sostiene que la biblioteca “[...] es una incubadora y un lugar para la interacción. Es un espacio que permite las actividades lúdicas. El aspecto social también es importante: la biblioteca como lugar de encuentro y punto de identificación de una ciudad o un departamento en una universidad”.

Ya la bibliotecología ha concebido diferentes modelos relativos al manejo de información que abarcan distintos lenguajes, habilidades informativas y aspectos éticos. Entre ellos se cuenta el propuesto por L. Wilkinson, donde la lectura es la parte medular y comprende los diversos códigos relacionados también con diferentes disciplinas. Esto se compone de dos ejes, el primero de los cuales está constituido por diversos códigos: impreso, visual, digital y computacional o tecnológico, la lectura crítica, la lectura multimedia y la alfabetización cultural, y todo ello conduce a la transalfabetización. El segundo eje de evaluación es el relativo a los contenidos y procesos intelectuales propios de cada disciplina, como por ejemplo la alfabetización en materia científica, en áreas de la salud, en asuntos económicos, etc. Otros modelos apelan a modalidades de alfabetización tradicional (dirigida a la lengua escrita), visual, multimedia, de redes, tecnológica, cultural, de educación de usuarios e incluso a la alfabetización numérica. Tal es el caso del modelo de Dianne McKenzie, que abarca la lectura histórico-social, musical, cinestésica, multimedia, digital y de redes sociales, así como las habilidades comunicativas de lectura, escritura, escucha y habla, que según la autora forman una parte fundamental del aprendizaje.

Poder contar con un programa integral de formación de lectores favorecería y diversificaría las capacidades de lectura necesarias para la alfabetización académica e informacional, y también lo haría un plan de fomento de la lectura tendiente a propiciar el gusto por practicarla. También resultaría muy útil, en este contexto, poder desarrollar capacidades y habilidades que ayudaran a lograr el acceso a distintos contenidos, y a seleccionar aquellos que son de mayor utilidad para manipular programas y artefactos, y, con todo ello a crear nuevos contenidos. Habría que facilitar también el acceso a las aplicaciones electrónicas y las textualidades basadas en diferentes códigos, correspondientes a contenidos y géneros distintos (artículos, libros, diarios, mapas, diccionarios, obras literarias, películas, mapas, pinturas, fotos, partituras, música grabada, conferencias, historietas, blogs, videojuegos, programas de radio y televisión). Y lo mismo habría que hacer con el acceso a los cada vez más abundantes y variados recursos informativos (bases de datos, bibliotecas y repositorios digitales, sitios web y redes sociales) que antes estaban restringidos por su misma condición material. Todo ello abre el camino al desarrollo de capacidades cognitivas, en particular los pensamientos analítico, reflexivo, crítico, creativo, imaginativo y lúdico, y las destrezas que precisa la comunicación oral y escrita.

Con lo anterior, se intenta aclarar el tan importante papel que desempeñan nuestros sentidos en cuanto a la lectura y la comprensión de la realidad tanto natural como social: todo se ve, se escucha, se olfatea, se toca y se saborea para comprender el sentido del mundo, y ya no sólo se emplea la razón con tal finalidad. Ahora resulta primordial asignarles un lugar a las experiencias sensibles, tan menospreciadas en los ámbitos del aprendizaje positivista, que fragmenta el conocimiento y de paso al ser humano. Desde esta perspectiva, la formación de lectores implicaría cambios en la manera

de enseñar, aprender, entretenerse, informarse e informar, y en tal escenario los bibliotecólogos tendrían que participar directamente en los programas académicos como asesores y docentes, y aportar estrategias para organizar y orientar las actividades de promoción y animación de la lectura y de la alfabetización informacional.

CONCLUSIONES

El contexto actual le confiere a la biblioteca universitaria un prominente papel en los programas de formación de lectores, de alfabetización académica, de desarrollo de habilidades para manejar información y de capacitación para la autoformación permanente, indispensables todos ellos para desarrollar actividades de aprendizaje, de trabajo y aun de entretenimiento. Todos esos aspectos del proceso de formación de los estudiantes universitarios se han centrado casi siempre en el razonamiento y pocas veces han tomado en cuenta la dimensión sensible de las diversas lecturas del mundo y del autoconocimiento, indispensables para lograr hoy el desarrollo de un ser humano pleno. Los distintos lenguajes facilitan este enfoque estético, lúdico y profundamente humano que pide el aprendizaje dentro del ámbito de la biblioteca. Ésta puede desempeñar un papel central en el proceso de formación académica, al ofrecer una base más amplia y sustanciosa de aquellos saberes que favorecen los procesos cognitivos a que se librarán los estudiantes en el nivel universitario, al facilitar un contacto más estrecho y frecuente con diversas disciplinas, y al brindar un espacio social propicio para el aprendizaje y el esparcimiento, lo que podría llegar a cambiar los lazos que mantiene hoy la biblioteca con la comunidad, todo lo cual les aseguraría a las bibliote-

cas, tanto físicas como digitales o virtuales, el cumplimiento de la función estratégica que desempeñan en el desarrollo de las comunidades lectoras e informadas.

La formación universitaria debe aspirar a que los lectores dominen la lectura y la escritura, para apropiarse con ellas de los diferentes saberes que, adecuadamente articulados, les permitirán actuar en el mundo complejo de hoy y, con base en el trabajo fructífero, la solidaridad con los demás miembros de la sociedad y el goce de la libertad personal, los llevarán a alcanzar la plenitud. Como propone Edgar Morin (2002, p. 15): “Los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más, y de manera cada vez más ineluctable, a los desafíos de la complejidad. En consecuencia, la educación debe promover una ‘inteligencia general’ apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global”.

La biblioteca universitaria en particular tiene un importante cometido, ya que forma parte de la institución en donde se producen y difunden los saberes, la que forma a las generaciones para construir el futuro de cada país y del mundo. La formación de lectores en el siglo XXI hace necesario un nuevo y complejo enfoque que debe aprovechar el manejo de la información y promover la lectura tanto con un enfoque utilitario como con otro más interesado en impulsar las capacidades cognitivas, reflexivas, dialógicas, creativas, imaginativas, afectivas, contemplativas y lúdicas, en beneficio del libre albedrío y la gratificación intelectual. Al contar con esas capacidades, cada individuo dispondrá de los elementos necesarios para prolongar su proceso de desarrollo, de autotransformación e incluso de emancipación a lo largo de toda su vida.

La biblioteca universitaria ha de contribuir, pues, a que los alumnos abandonen el papel de simples consumidores de contenidos y aprendan a asumir su potencial para transfor-

marse en lectores activos que conviertan el habla, la lectura, la escritura, los lenguajes audiovisuales y la información en general, en objetos de su deseo de saber; que los conviertan en medios para vivir experiencias y producir conocimientos; en vías para descubrir, pensar, dudar, preguntar, imaginar, indagar, sorprenderse y apropiarse de los conocimientos propios de una disciplina; y que conviertan todo esto en útiles y poderosas herramientas para cumplir con la responsabilidad de autoformarse a lo largo de toda la vida y, a la postre, en fuentes de placer intelectual. Sólo así se reintegraría a la biblioteca universitaria una función que quizá se haya perdido porque muchos profesores no velaron por ella: “[...] la de mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud” (Larrosa, 2003, p. 45).

REFERENCIAS

- Bajo Santos, N. (2009), “El principio revolucionario de la educación permanente”, en *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLII, 531-550, recuperado el 20 de marzo de 2014, <http://www.rcumariacristina.net:8080/ojs/index.php/AJEE/article/view/95/82>
- Barthes, R. (1993), “La cocina del sentido”, en *La aventura semiológica*, 2ª ed., Buenos Aires, Paidós Comunicación.
- Bosman, R., Glover, J. y Prince, M. (2008), “Growing adult readers: promoting leisure reading in academic libraries”, en *Urban Library Journal*, 15 (1), recuperado el 20 de marzo de 2014, <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/urbanlibrary/article/view/1268>.

- Brey, A. (2009), *La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo hiperconectado*, Barcelona, Infonomía, recuperado el 20 de junio de 2013, http://www.infonomia.com/pdf/sociedad_de_la_ignorancia_es.pdf.
- Buschman, J. (2009), "Information Literacy 'New' Literacies, and Literacy", en *The Library Quarterly*, 79 (1), 95-118.
- Cafrey, C. (2011), *Transliteracy*, recuperado el 17 de junio de 2013, <http://carolyncaffrey.weebly.com/1/post/2011/3/transliteracy-critical-information-literacy-digital-literacy-oh-my.html>.
- Carlino, P. (2007), "¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad?", en *Cuadernos de Psicopedagogía*, (4), 21-40.
- _____ (2013), "Alfabetización académica. Diez años después", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Cohen, A. (s.f.), *IAI*, recuperado el 29 de mayo de 2013, <http://www.acohen.com/blog/?tag=academic-library-consultant>
- Common core state standards for literacy in all subjects* (2011), Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction, recuperado el 11 de agosto de 2013, <http://dpi.wi.gov/files/cal/pdf/las.pdf>
- Díaz-Barriga A., F. (2010), "Lengua y tecnologías como instrumentos para la promoción del interpensamiento y la construcción conjunta del conocimiento", en *V Congreso Internacional de la Academia de la Lengua Española, Valparaíso, Chile*, recuperado el 21 de junio de 2013, http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/diaz_frida.htm.

- Flores-Crespo, P. (2013), "Investigaciones sobre el aprendizaje de los jóvenes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 343-347.
- Gauder, H., Giglierano, J. y Schramm, C.H. (2007), "Encouraging recreational reading among college students", en *College & Undergraduate Libraries*, 14 (2), 1-24.
- ICAS (2012), *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*.
- Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), (2002), *Academic Literacy: a Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*, Sacramento, Ca., recuperado el 19 de marzo de 2014, <http://senate.universityofcalifornia.edu/reports/acadlit.pdf>.
- Ipri, T. (2010), "Introducing transliteracy. What does it mean to academic libraries?", en *College & Research Libraries News*, 71 (10), 532-567.
- Jolliffe, D. A. y Allison, H. (2008), "Texts of our institutional lives: studying the 'reading transition' from high school to college: what are our students reading and why?", en *College English*, 70 (6), 599-617.
- Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*, Nueva edición revisada y aumentada, México, Fondo de Cultura Económica.
- Licea de Arenas, J. (2009), "La alfabetización informacional en el entorno hispanoamericano", en *Anales de Documentación*, (12), 93-106.
- Mckenzie, D. (s.f.), "Information literacy is the basis for all learning", recuperado el 5 de mayo de 2013, <http://librarygrits.blogspot.mx/2010/05/information-literacy-is-basis-for-all.html>