



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN

**PROPUESTA DE UN MODELO BIBLIOTECOLÓGICO
DE FORMACIÓN DE LECTORES UNIVERSITARIOS**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y
ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN**

PRESENTA:

Ofelia Antuña Rivera

ASESORA:

**Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva
Facultad de Filosofía y Letras**

Ciudad de México, mayo de 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva
*por su guía permanente en este proceso
y por creer en mí en todos estos años de trabajo.*

A mis sinodales, los profesores:

Dr. Daniel de Lira Luna

Dr. Hugo Alberto Figueroa Alcántara

Dr. Ariel Gutiérrez Valencia

Dra. Celia Mireles Cárdenas

por sus valiosas aportaciones a mi trabajo.

A mis madres intelectuales:

Dra. Enedina Ortega Gutiérrez

Dra. María de la Luz Casas Pérez (+)

*por sembrarme la idea de estudiar un posgrado más
y acompañarme en el camino.*

A mis inolvidables maestros:

Cony Adán

Carla Colona

Hugo Aguirre

Juan Ricardo Cojuc

José Luis Espíndola

José Carlos Melesio

Imelda Hernández

Susana Crelis (+)

Margarita del Valle (+)

Margarita Martínez (+)

por formarme como lectora y ser mi ejemplo en la docencia.

Dedicatorias

A mi madre, María Teresa Rivera Torres, *por todo lo que hemos logrado juntas.*

A mi gurú, Martha Fernanda Ramírez Solorio, *por su acompañamiento y empuje*

A mi padre, Ramón Antuña López,

A mis hermanos Moncho, Leonardo y Mario

A mis amadas, poderosas mujeres de la familia:

Tía Marisa, Prima Estrellita, Tía Piya (+) Abuelita Manuelita (+) Mery y Grecia.

A Julieta, Betty, Mercedes y Asturias

A Helen y a Yatz

Al Tecnológico de Monterrey en Cuernavaca

A la Dirección de Servicios Académicos y CEDDIE

Especialmente a Dalila Jiménez Hernández

y al maravilloso equipo de entrañables amigos y compañeros:

Paola Blanco, Laura Bravo, Pablo Rodríguez, Miriam Meneses,

Alejandro Loza, Daniel Morales y Sara González

A mi familia bibliotecaria:

Citlalli Mora, Juan Carlos Salgado, José Juan Álvarez, Lorena Macías,

Olimpia Torres, Guadalupe Bastida Josefina de León, Felicitas Fuentes, Elia Lucía Lara,

Pablo Rodríguez, Francisco Armenta, Jovita Guzmán, Claudia Escobar, Rocío Hernández,

Alberto Hernández, Sergio Arreguín, Ernesto Hernández, Celso Martínez.

A mis colegas del programa *Pasión por la Lectura*, y de la red de bibliotecas,

Analú Macías, Rafael López, Armando González, Lourdes Epstein, Jesús Ríos, Sonia

Hernández, Zaira Rodríguez, Josué Pablo Morales, Angelina Escobedo, Ana Laura

Santamaría, Francisco Iracheta, Rafael García, Laura Flores, Angélica Valencia, Cecilia

Flores, Michelle Sánchez, Rosy Pérez, Nora Vargas, así como a todos los colegas de las

bibliotecas del Tec de Monterrey comprometidos con la formación de lectores.

A los colegas bibliotecarios que desde diversas instituciones promueven fervientemente el humanismo y la lectura:

Olimpia Torres, Lupita Ibarra, Saúl Souto, Karina Díaz, Pilar Moreno, Sofía Rojas, Lourdes Contreras, Federico Hernández, Juan Manuel Robles.

A mi cómplice fundamental, mi hermano Afhit Hernández,
por su acompañamiento incondicional en la lectura y en la vida

A Alma Karla Sandoval, por su apoyo constante y generoso
en más de diez años del *Café Literario* y actividades de lectura.

A Enrique Gastélum, por las maravillosas tardes de *Cine Libro*.

A Mayte Barba, que con su calidez y entusiasmo nos permitió invadir sus salones con
lectura y generar nuevos proyectos conjuntos.

A Luis Navarro que, aun en la distancia, sigue apoyando el proyecto.

A todos los queridos cómplices, profesores y colegas del campus
que son y han sido parte de *Pasión por la Lectura*, por compartir la locura y el entusiasmo:

| | | |
|--------------------------|----------------------|---------------------|
| Metzóchitl González | Elsa Cecilia Ramírez | Liliana Paredes |
| Carlos Mendiola | Mariana Fernández | Imelda Hernández |
| Lucy Lara | Pedro Nájera | Ricardo Reséndiz |
| Abel Angelina | Ramona Fuentes | Alexander Hernández |
| César Delgado | Zazil Loewe | Irving Juárez |
| Jesús Betancourt | Marai Gutiérrez | Carlos Castañeda |
| Erika Aguirre | Nazira Guerrero | Adán González |
| José Luis Espíndola | Conch de María | Saraí Castro |
| Mariela Gutiérrez | Alma Dávila | |
| Lizyalouette Ballesteros | Ethel Krauze | |

A nuestra razón de ser, nuestros jóvenes estudiantes
que son y han sido parte del *Café literario*
y otras iniciativas del Programa *Pasión por la Lectura*

| | | |
|------------------------|--------------------|-------------------|
| Alan Hegewish | Eduardo Saucedo | Katy Morales |
| Alejandro Prudencio | Emiliano Salinas | Luis Ronces |
| América Manzano | Ernesto Pacheco | May Crespo |
| Ana Elizabeth Rosado | Esther Martínez | Marian Domínguez |
| Ana Vega | Fany Magaña | Mariana Domínguez |
| Anel Farfán | Fernando Rubín | Mariana Alcalá |
| Andrea Izquierdo | Guylaine Boivin | Mitzi Alejandra |
| Andrea Ortiz | Jassiel Patiño | Nancy Rodríguez |
| Ariel Isaac Posada | Jerry Vega | Natalia Reveles |
| Arturo Izanami | Jesús Hernández | Omar Solis |
| Carolina Sánchez | Iker Acha | Paola Figueroa |
| Carlos Alemán | Isaac Jasiel | Paola Yunes |
| Claudia Murguía | Ivana Melgoza | Ro Portillo |
| Christian Zepeda | Irvin Edwin Juárez | Sergio Lara |
| Dafne Ramos | Itzel Abril | Sandra Sánchez |
| Daniela Zepeda | Hilda Rojas | Verónica Avilez |
| Diana Castillo | Jesús Linos | Vinisa Romero |
| Diana Ceballos | Jesús Toledo | Xiomara Martínez |
| Divanna Silva | Karen de Lasse | Yoko Endoh |
| Eduardo Ibarguengoitia | Karla Pavón | |

Especialmente a:

A mi querida Karen de Lasse, cómplice en la Bibliotecología y en la vida.

A Susana Castañeda, entrañable amiga y asistente al *Café* en estos diez años.

A mis amigos escritores, autores, artistas,
que nos han acompañado en el Programa de lectura:

| | | |
|-------------------|-----------------|----------------------|
| Alejandro Malagón | Denisse Buendía | Marina Ruiz |
| Amaury Colmenares | Efraim Blanco | Mónica Puyol |
| Ana Velarde | Ethel Krauze | Pablo Peña |
| Angel Cuevas | Félix Vergara | Ricardo Ariza |
| Armando Alonso | Héctor Zetina | Sergio Lara |
| Bafi Valdés | Jorge Plata | Ricardo Ariza |
| Daniel Zetina | Kenia Cano | Xochiquetzal Salazar |
| Davo Valdés | Lucero García | Yeni Rueda |

A mis mujeres fundamentales:

| | | |
|-----------------|------------------------|-----------------------|
| Rubí Jara | Mariana Fernández | Esther Ching |
| Citlalli Mora | Conch de María Aguirre | Faby Riestra |
| Laura Bravo | Marisol Ávila | Erika Acevedo |
| Paola Blanco | Carolina Flores | Nilda Salcedo |
| Nitziné Álvarez | Metzxóchitl González | Carina Bustamante (+) |
| Yuri González | Abril Aldama | |

A los "Totoles", mi familia extendida:

Eduardo Acevedo
Fernando González
Jerónimo de la Vega
Óscar Farfán
Jorge Gally
Alfredo de la Torre
Arturo Núñez

A mis amigos entrañables de diversas épocas y latitudes, gracias por estar, por darme ánimos y por perdonar mis ausencias

| | | |
|----------------------|-----------------------|----------------------|
| Mario Hernández | Rubén Márquez | Josué Madera |
| Rogelio Enríquez | Enrique Salazar | Sandra Zarza |
| Pilar Elías | Marina Cominetti | Marité Urrutia |
| Williams Gatica | Diego Moreno | Ixchel del Castillo |
| Betzaida Villalba | Héctor Lucena | Neri Juárez |
| Germán Pacheco | Livia González | Nora Brie |
| Ricardo Reséndiz | Fernando Serrano | Amalia Delgado |
| Arturo Blas | Analuz Padilla | Thelma Serrano |
| Luis Ronces | Perla Jara | Hilda Palomares |
| Luis Ernesto López | Carla Cordero | Adolfo Sosa |
| Miguel Moreno | Juan Machín | Paola Novaro |
| Omar Cerrillo | Flavio del Valle | Vero Elton |
| Luis Adrián Calderón | Claudia Soto | Anuar Sarquis |
| Lupita Zetina | Edna Páramo | Juan de Alba |
| Alicia Acevedo | Sergio Sepúlveda | Olga Palacios |
| María del Valle | Martha Erika Martínez | José Miguel Rueda |
| Gabriela del Valle | Paula Camarena | Shamín Cecilia Ramos |
| Petra Meyer | Brenda Mondragón | Oscar Vera |
| Edna Rodríguez | Joaquín Figueroa | Rocío Sánchez |
| Jesús Aguirre | Luis Andrés Pinzón | Valeri Lima |
| Azareth Colón | Elizabeth Flores | |

A mis compañeros permanentes en el proceso:

Doki (+) y Nicolás

Índice

| | |
|---|-----|
| Introducción | 11 |
| 1. Fundamentos para el diseño de un modelo bibliotecológico de formación de universitarios lectores | 19 |
| 1.1 Promover la lectura en la universidad | 20 |
| 1.2 La alfabetización académica | 26 |
| 1.3 La lectura transaccional | 34 |
| 1.4 La lectura como formación | 38 |
| 1.5 Los mecanismos para formar lectores: los diferentes tipos de intervención lectora | 41 |
| 1.6 Asumir la responsabilidad de la formación lectora desde la biblioteca universitaria | 44 |
| 1.7 Una aproximación al tipo de lectura que se considera pertinente promover desde la biblioteca universitaria | 49 |
| 2. La Biblioteca del Tecnológico de Monterrey, espacio de formación de lectores: el programa <i>Pasión por la Lectura</i> | 51 |
| 2.1 Antecedentes: la promoción de la lectura en la Biblioteca del Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca | 52 |
| 2.2 <i>Pasión por la Lectura</i> : programa institucional | 56 |
| 2.3 Diagnóstico del programa <i>Pasión por la Lectura</i> | 61 |
| 2.3.1 Diagnóstico general del programa y sus estrategias | 62 |
| 2.3.2 Diagnóstico del programa por la comunidad | 66 |
| 2.3.3 Resultados de diagnósticos | 75 |
| 3. <i>Pasión por la Lectura</i> : una propuesta eferente-estética para formar lectores universitarios | 78 |
| 3.1. Presentación del modelo | 79 |
| 3.2. Objetivo del modelo | 81 |
| 3.3 Principios del modelo | 82 |
| 3.3.1 La noción de la lectura como transacción | 83 |
| 3.3.2 El <i>continuo</i> entre la lectura estética y la lectura eferente | 85 |
| 3.3.3 La noción humanista de la lectura como formación | 87 |
| 3.4 Estrategias | 89 |
| 3.4.1 Relacionadas con el lector y la lectura | 89 |
| 3.4.2 Bibliografía y materiales de lectura | 94 |
| 3.4.3 El espacio | 96 |
| 3.4.4 Recursos humanos para la activación del programa | 98 |
| 3.4.5 Los servicios bibliotecarios de lectura | 100 |
| 3.5 Mecanismos de implementación | 103 |
| 3.5.1 Planeación | 103 |

| | |
|--|-----|
| 3.5.2 Comunicación y difusión | 104 |
| 3.5.3 Evaluación | 105 |
| 3.6 Aplicación del modelo | 111 |
| 3.7 Evaluación del modelo | 113 |
| 3.7.1 Rúbricas | 113 |
| 3.7.2 Resultados de Focus Groups | 118 |
| Conclusiones | 129 |
| Bibliografía | 136 |
| Anexo 1. Resultados de la Encuesta de Graduandos Agosto-Diciembre 2016 | 142 |
| Anexo 2. Cartel de Café interdisciplinario | 143 |
| Anexo 3. Cartel del Tendedero Literario | 144 |
| Anexo 4. Cartel de la XXI Feria del Libro | 145 |
| Anexo 5. Procedimiento para la organización de eventos de fomento de la lectura | 146 |
| Anexo 6. Prácticas de lectura de los jóvenes de bachillerato. Resultados Generales | 152 |
| Anexo 7. Encuesta NSSE. Resultados 2010. Libros y lecturas asignados y no asignados por rectorías | 166 |
| Anexo 8. Inventario de actividades de lectura 2011 | 171 |
| Anexo 9. Actividades implementadas dentro del currículo, vinculadas formalmente a clases determinadas. Enero-mayo 2012 | 172 |
| Anexo 10. Preguntas relacionadas con el programa Pasión por la Lectura en la Encuesta de Graduandos de Preparatoria, Profesional y Posgrado presencial | 189 |
| Anexo 11. Autodiagnóstico sobre prácticas y competencias de lectura | 190 |
| Anexo 12. Evidencia fotográfica de actividades realizadas | 194 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Actividades de lectura clasificadas por categoría | 62 |
| Tabla 2. Promedios de lectura generales (Graduados de Preparatoria y Profesional) | 68 |
| Tabla 3. Promedios de lectura (Solo graduados de Profesional) | 68 |
| Tabla 4. Promedio de lectura por graduados de cada programa académico | 69 |
| Tabla 5. Clasificación de libros reportados por alumnos graduados | 70 |
| Tabla 6. Guía general para la lectura transaccional | 93 |
| Tabla 7. Rúbrica de evaluación de la práctica de lectura transaccional por el Alumno | 106 |
| Tabla 8. Guía de Observación. Dinámica que se genera en el grupo durante la sesión de lectura | 109 |

En espera de la lectura, se reúne un grupo de jóvenes alegres y expectantes. Los bibliotecarios han dispuesto el lugar con anticipación: El café humeante espera y las lecturas están listas para ser repartidas. Uno a uno va llegando e integrándose al espacio. Algunos llegan invitados por un amigo, otros por sus profesores. Algún despistado se asomó a ver de qué se trataba y se volvió un asiduo asistente por los siguientes años. Todos están sentados en círculo para empezar el ritual: cada uno leerá el poema de su preferencia o un fragmento del cuento elegido para la sesión del día. Entre cada texto se escuchan exclamaciones, a veces comentarios, hay guiños, risas, se tejen complicidades. Algunas veces prevalece el silencio ante la lectura de un texto sombrío; otras, la euforia ante un final sorpresivo, pero en ocasiones son inevitables las lágrimas, como aquella entrañable tarde que se leyó el Cuento de Navidad de Capote. Cuando todos han terminado de leer, la conversación –guiada por Alma Karla y Afhit, los profesores a cargo- fluye entre los asistentes: algunos comparten anécdotas que el texto de la tarde les recordó, otros leen poemas que les han venido a la mente o que incluso ellos han escrito. Nadie sale como entró. El Café Literario hizo su magia.

Introducción

En la actualidad, en el contexto de la llamada sociedad del conocimiento, son cada vez más los retos a los que deben enfrentarse los egresados y, por lo tanto los universitarios, en términos de la cantidad de información que deben procesar para generar soluciones de diversa naturaleza a problemáticas de su entorno, con el conocimiento dado por su área disciplinar. Lo anterior constituye una de las preocupaciones fundamentales de la universidad que, ante la necesidad de competir en un mundo “globalizado”, ha caído en una “excesiva especialización [y] ha originado en muchos casos un abandono absoluto de las prácticas lectoescritoras con el consiguiente deterioro de la capacidad de expresión oral y escrita de los futuros profesionales” (Morales, 2013, p. 127).

Se forman especialistas “competitivos” en sus áreas pero con importantes carencias, no solo en sus destrezas comunicativas sino en cuanto a su bagaje cultural, pues no es el acceso a la información y el procesamiento de contenidos lo que les permite responder a estos retos: para ello, es menester que realicen una lectura profunda y constante no solo de los textos de su área disciplinar sino de textos literarios y de muy diversa naturaleza temática, es decir, una lectura “en sentido amplio”. En la línea de lo afirmado por Roland Barthes, se extienden los límites de lo que puede leerse, desde textos e imágenes hasta ciudades, rostros, gestos y escenas (1997, p. 41).

Así, el reto con la lectura en la universidad implica, para los formadores, asumir una conciencia sobre las necesidades del universitario en términos de lectura, para establecer trayectorias de la lectura de comprensión, hacia la lectura de apreciación y la lectura formativa: de la lectura para comprender a la lectura para *ser*, es decir, la lectura que forma y que contribuye a la construcción del estudiante universitario no solo como un experto en el ámbito de su disciplina sino como una persona capaz de establecer un diálogo con las obras, de sensibilizarse ante diversas realidades, de conectar con el otro, de asumir una postura sensible y fundamentada ante

diversos temas. Como ha señalado García (2007, p. 35) “pasar de la conectividad indiferenciada al pensamiento crítico”.

Es ante este panorama que en las instituciones de educación superior ha despertado el interés por fortalecer las capacidades de lectura, con la finalidad de que sus estudiantes puedan hacerse cargo de su aprendizaje y de su actualización a lo largo de su vida, sean individuos capaces de participar en la sociedad¹. Es claro que la lectura, además de incentivar los aspectos mencionados, repercutirá en elevar la calidad de la educación y a construir un modelo educativo efectivo en la competencia lectora donde las diversas áreas que integran la universidad deberán involucrarse, no solo con cursos aislados destinados a la formación lectoescritora², sino de forma integral y constante a través de programas de lectura, donde colaboren de forma estratégica los profesores y los bibliotecólogos como especialistas en la vinculación entre usuarios y recursos de información, a través de servicios y espacios destinados al aprendizaje, la colaboración y, por supuesto, a la lectura. las bibliotecas.

En este contexto, en el Tecnológico de Monterrey, con el interés de contribuir de forma más estratégica en la formación de lectores universitarios surge el programa *Pasión por la Lectura* en 2011 con los siguientes objetivos:

- a) Promover y garantizar que los graduados del Tec hayan leído los libros más trascendentales como parte de su formación cultural y personal.
- b) Fomentar el hábito de la lectura en la comunidad educativa a través de un programa integral de comunicación y actividades relacionadas al aprecio y análisis de libros de cultura general (Tecnológico de Monterrey, 2011a).

¹ Como ha señalado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) “la competencia lectora no es solo una base para el logro en otras áreas temáticas dentro del sistema educativo, sino también un requisito para la participación exitosa en la mayoría de las áreas de la vida adulta” (Cunningham y Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby y Dreher, 2000 en OECD, 2010, p. 21).

² Como son los llamados cursos remediales que se imparten a los alumnos de nuevo ingreso a carreras profesionales.

Para lograr el primer objetivo, se estableció un listado –seleccionado entre profesores y bibliotecarios- de cien obras literarias que se considerarían el requisito mínimo de lecturas que un universitario debería realizar en el transcurso de sus estudios. Estos fueron seleccionados a través de una consulta entre los profesores de todos los campus del Tecnológico de Monterrey, en la cual se recibieron 960 títulos diferentes que, posteriormente, fueron validados por el comité de representantes de zona del programa.

Como primera estrategia, se aseguró que todos los títulos estuvieran disponibles (tanto en formato impreso como en digital, atendiendo a las diversas preferencias de lectura) en cada una de las bibliotecas del Tecnológico de Monterrey y fueran difundidos a través de actividades específicas.

Para el aseguramiento del segundo objetivo, se diseñó una campaña global para el programa que se difundió en todos los campus y se estableció un plan de actividades semestrales, cuya ejecución estaría a cargo de un comité local integrado por profesores y bibliotecarios.

En el caso del campus Cuernavaca, el establecimiento de un programa de lectura no fue nuevo: desde la década de los años noventa, la biblioteca, bajo la dirección de la Dra. Enedina Ortega Gutiérrez, realizaba actividades de fomento a la lectura y en 2004 anunció su “*Programa de fomento a la lectura por placer*”, con actividades periódicas como bibliotecas móviles, feria del libro, presentaciones de libros, un círculo de lectura (iniciado en 2007) y un festival, mismos que fueron fortalecidos con la iniciativa institucional.

A pesar de que el programa había tenido apoyo por parte de profesores y otras áreas del campus, y había incorporado diversas estrategias, derivadas de la observación de sus resultados, a través de los registros de participación, se

encontró que la mayoría de los alumnos participantes eran de preparatoria³, mientras que los alumnos de carreras universitarias asistían cada vez con menor frecuencia, lo que permitió inferir que los alumnos universitarios no habían sido beneficiados por el programa de lectura como se deseaba en los objetivos planteados al inicio del mismo.

Por otra parte, no obstante la oferta permanente de actividades, el conocimiento del programa era bajo. Lo anterior con base en los resultados de la *Encuesta de Graduandos de Preparatoria, Profesional⁴ (EG)*, el único instrumento de medición institucional que evaluaba la participación en el programa *Pasión por la Lectura*.

Lo anterior llevó a la identificación de un problema: la biblioteca, departamento que coordina los esfuerzos de *Pasión por la Lectura* en el campus, no ha logrado el posicionamiento ni el beneficio esperado en un porcentaje significativo de sus graduados: de acuerdo con la EG un 23% de los alumnos egresados de carreras profesionales señaló que no conocía el programa de lectura y solo un 14% de los jóvenes encuestados en el mismo periodo de evaluación reconoció un “impacto” positivo del programa en sus prácticas de lectura. (Ver Anexo 1. Resultados de la Encuesta de Graduandos. Agosto-Diciembre 2016).

Estos datos, aunados a la observación sobre la baja participación de estudiantes universitarios en el programa y el deterioro en las competencias lectoras de los estudiantes universitarios, han llevado a la detección de la necesidad de que la biblioteca –como coordinadora del mismo, en el campus Cuernavaca- replantee las estrategias del programa original para asegurar que realmente contribuya en la formación lectora de los estudiantes universitarios, con el consecuente beneficio en su desempeño académico, profesional y personal.

³ La población estudiantil del Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca está conformada por alumnos de preparatoria, carreras profesionales y posgrado.

⁴ Instrumento institucional que permite que los alumnos que egresarán del Tecnológico de Monterrey de Preparatoria y de Carreras Profesionales evalúen los diferentes servicios y programas del campus.

Por tal motivo, esta investigación plantea el diseño de un modelo bibliotecológico de formación de lectores universitarios que fortalezca el actual programa *Pasión por la Lectura* para atender las necesidades de lectura académica y lectura formativa de este nivel de estudios, a través de la integración de la lectura eferente (académica, informativa) con la lectura estética (por placer). Lo anterior, con base en la teoría transaccional de Louise Rosenblatt, los trabajos de Paula Carlino sobre alfabetización académica y la conceptualización de lectura como formación, de Jorge Larrosa, de tal forma que el modelo de formación de lectores universitarios contempla tres ámbitos:

a) La vinculación de la lectura estética (por placer) y eferente (académica, informativa), a través de actividades que pueden ser vinculadas de forma transversal a los cursos o promoverse de manera extra-académica.

b) La alfabetización académica, es decir, el desarrollo y/o fortalecimiento en el alumno de las competencias de lectura que requiere para el procesamiento y asimilación de los textos propios de su disciplina, hasta el momento no contemplado en *Pasión por la Lectura* y de vital importancia para la formación de la comunidad estudiantil universitaria.

c) La noción humanista de la lectura como formación, que concibe a la lectura como una experiencia ligada a la subjetividad de las personas y que en el caso de los estudiantes, pretende contribuir en el fortalecimiento de sentido humano, valor enunciado en la misión de la institución que la biblioteca ha seleccionado como el principio central para guiar tanto el programa de lectura como sus diferentes iniciativas.

La presente investigación se ha planteado los siguientes objetivos:

Objetivo General

Diseñar un modelo bibliotecológico de formación de lectores que permita fortalecer en los alumnos universitarios sus competencias para la lectura a través de la integración de tres ejes: la lectura estética-eferente, la alfabetización académica y la lectura como formación.

Objetivos Específicos

- a) Identificar, a partir de la revisión de diversos autores, los fundamentos teóricos y metodológicos para diseñar un modelo bibliotecológico de lectura universitaria.
- b) Establecer los principios teóricos que sustentarán el modelo de formación de lectores universitarios.
- c) Estructurar un modelo que vincule las estrategias para la formación de lectores universitarios a través de la integración de tres ejes: la lectura estética-eferente, la alfabetización académica y la lectura como formación.
- d) Proponer los mecanismos para la implementación del modelo de formación de lectores en un entorno universitario.

Asimismo, como supuesto metodológico que enmarca esta investigación, se presenta la siguiente **hipótesis**:

La intervención de la biblioteca en la universidad a través de la integración de tres ejes: la lectura estética-eferente, la alfabetización académica y la lectura como formación fortalece las competencias de lectura de los alumnos universitarios.

Lo anterior, considerando que la formación lectora del estudiante universitario debe ser integral y es preciso que la universidad asuma la responsabilidad que tiene en la formación de sus futuros egresados, no solo en términos de conocimientos sino en función de una formación integral. Es por lo anterior que la formación lectora se contempla en un sentido más amplio, considerando no solo la lectura recreativa –

como en el planteamiento inicial del programa Pasión por la Lectura- sino la lectura académica, ligada a las áreas disciplinar y formativa, esta última vinculada más con el sentido humano, especificado en la Misión del Tecnológico de Monterrey (2012) “Formar líderes con espíritu emprendedor, sentido humano y competitivos internacionalmente” (ITESM, 2012)

Asimismo, tanto para el programa existente en el Tecnológico de Monterrey como para otras universidades, se plantea que sean las bibliotecas en vinculación con las áreas académicas quienes asuman el liderazgo en la formación de lectores, considerando que los elementos que las conforman (sus colecciones, procesos y profesionistas) permiten activar los mecanismos para la realización de un programa de esta naturaleza, como se explicita en el planteamiento del modelo en el tercer capítulo de este trabajo.

Es desde el ámbito bibliotecológico que se plantea que tanto para el diseño de este modelo de lectura como otros, en diferentes contextos académicos, ya sea universitarios o de otro nivel educativo, sea el diagnóstico el punto de partida de cualquier propuesta. Por lo anterior, metodológicamente, esta investigación se ha llevado a cabo como un estudio de corte cuanti-cualitativo, con un diseño mixto. En términos del proceso de investigación, este trabajo integra una primera fase de investigación documental y una segunda fase de investigación–acción.

En la primera fase, a través de la investigación documental se integra la base teórica para la fundamentación del modelo. En palabras de López (2010, p. 119) en la investigación documental:

A partir de la selección y lectura críticas de los documentos y de la reflexión sobre los mismos, el investigador se sumerge en un proceso de ideación o conceptualización que le llevará al proceso de hallazgo de nuevas ideas o soluciones a los problemas planteados por el investigador, a comprobar y reflexionar sobre las ideas existentes en los documentos y a obtener, al fin, sus propias ideas que serán

comunicadas, a su vez, construyendo nuevos documentos que son base para futuras investigaciones propias y ajenas.

En la segunda fase, se integra la información disponible sobre el programa actual así como un diagnóstico del mismo que, con un enfoque mixto⁵, recupera, describe y analiza los resultados obtenidos en las encuestas institucionales que evalúan el programa *Pasión por la Lectura* y que en su mayoría arrojan datos cuantitativos e integra los resultados de un *Focus Group* que permite ampliar la información procedente de los otros, con opiniones y propuestas directas de los universitarios.

En la tercera fase, se establece la propuesta del modelo que responde a la problemática planteada, en la línea del enfoque de “investigación-acción”. Según McKernan (1999, p. 25) la investigación-acción se define como:

el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema.

Esta fase, desarrollada en el tercer capítulo de este trabajo, presenta los principios, estrategias y mecanismos de comunicación, planeación y evaluación del modelo. Es pertinente precisar, que el alcance de este trabajo comprende hasta el planteamiento del modelo, mismo que se implementará de forma local desde la biblioteca del Tecnológico de Monterrey en Cuernavaca y se someterá a evaluación del comité central del Programa *Pasión por la Lectura* para proponer su implementación a nivel nacional.

⁵ “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.” (Hernández y Mendoza, 2008, en: Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534).

1. Fundamentos para el diseño de un modelo bibliotecológico de formación de universitarios lectores

1.1. Promover la lectura en la universidad

Por décadas, los programas de lectura tanto en México como en otros países se han enfocado prioritariamente en la infancia pero en los últimos años diversas universidades, tanto a nivel nacional como internacional, han desarrollado iniciativas institucionales para promover la lectura entre los universitarios. Tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (2013), con su programa *Universo de Letras*; la Universidad Veracruzana (2012) con su *Programa Universitario de Formación de Lectores*, el *Programa de Fomento de la Lectura para brindar acceso pleno a la sociedad del conocimiento* de la Universidad Olmeca de Tabasco (2013); *Leo, luego existo*, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2015); *UniLee* de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2015); *Letras para Volar*, de la Universidad de Guadalajara (2011); el *Programa de Promoción de la Lectura* de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2012) y *Pasión por la Lectura*, del Tecnológico de Monterrey (2011), entre otros programas en el país en su mayoría generados desde las bibliotecas, o al menos, vinculados con ellas.⁶

⁶ La información sobre estos programas fue obtenida a través de las siguientes fuentes:

a) Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura (2016). *Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/banco_de_iniciativas_final.pdf

b) 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.

A nivel internacional, se ubican diversos esfuerzos de promoción lectora en el nivel de educación superior, por ejemplo la *Red Internacional de Universidades Lectoras* (RIUL) creada en 2006 por las Universidades de Extremadura, Sevilla y Alicante, en España, con el objetivo de “potenciar el papel de la lectura y la escritura en la universidad, no solo como herramientas de trabajo (la llamada “alfabetización académica”) sino como vehículo de promoción integral del universitario” (RIUL, 2017) donde se integran a la fecha 46 universidades iberoamericanas.

Para lograr sus objetivos, la Red ha generado diversos proyectos y publicaciones que han puesto especial atención en el tema conjuntando prácticas e investigaciones sobre el mismo. En su publicación *Prácticas de lectura y escritura*, las investigadoras Isabel Tejerina y Susana Sánchez (2009, p. 91) señalan que:

El ingreso en los estudios universitarios supone entrar a formar parte de una comunidad discursiva, la académica, la que, a su vez, según la carrera elegida, implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas.

Lo anterior plantea nuevos retos para el estudiante universitario quien, si bien se empieza a involucrar con el lenguaje propio de su área a través de la interacción con profesores y compañeros en el aula, requiere la lectura de textos académicos para integrar los conocimientos de su disciplina pero también se enfrenta con dificultades si dicho lenguaje le es ajeno.

c) López, Rafael (2015). Programa universitario Universo de Letras: fomento a la lectura entre bachilleres. *Gaceta Digital UNAM* (4709) 17. Recuperado de <http://www.gaceta.unam.mx/20150730/universo-de-letras-fomento-a-la-lectura-entre-bachilleres>

d) Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2015). *UniLee*. Recuperado de <http://www.uaslp.mx/Paginas/Noticias/2015/noviembre/La-UASLP-promueve-la-lectura-con-el-programa-UniLee.aspx>

e) Universidad de Guadalajara (2011). *Programa Letras para Volar*. Recuperado de <http://letrasparavolar.org/programa/>

f) Universidad Veracruzana (2012). Programa Universitario de Formación de Lectores. Recuperado de <https://www.uv.mx/lectores/programa/actividades-del-programa-universitario-de-formacion-de-lectores/>

Sin embargo, hay estudiantes universitarios que, incluso en semestres avanzados presentan dificultades para enfrentarse a ciertos textos, como resultado de la falta de una sólida formación lectora y que incluso conocen solo superficialmente las obras de autores fundamentales. Esto ha sido señalado tanto por profesores como por los mismos alumnos. En 2015, como parte de la implementación piloto de actividades de lectura en el aula en el Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca a través del proyecto denominado “Smart reading”, la biblioteca aplicó un cuestionario entre estudiantes de los cursos de *Comportamiento organizacional y Psicología y liderazgo*, impartidos por la Dra. Mayte Barba Abad, donde los jóvenes universitarios –aun quienes se consideraban lectores asiduos– reconocieron que tenían limitaciones para comprender la lectura por falta de vocabulario, distracción fácil y que necesitaban a veces leer muchas veces el texto para comprenderlo (Ver cuestionario y resultados en Anexo 2. Proyecto Smart Reading, Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca, 2015)

Diversos estudios han mostrado que estos universitarios tienen importantes carencias al enfrentarse a la lectura de textos académicos. Tras un estudio realizado entre docentes y alumnos universitarios la investigadora Cruz (2015, pp. 96-97) encontró que los estudiantes de nuevo ingreso a licenciatura tienen diversas problemáticas que dificultan la lectura; no cuentan con los conocimientos y herramientas básicas para iniciarse en su carrera, tienen dificultades para la comprensión; no leen lo que se les deja de tarea y se les dificulta la lectura de textos académicos.

Ante estos problemas, Morales (2015, p. 62) lanza los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo ha sido el aprendizaje recibido en los niveles anteriores por el alumnado no solo de primer ingreso, cuya procedencia es muy heterogénea?, ¿qué competencia lectoescritora posee cada alumno en función de su experiencia vital académica/extraacadémica?, ¿qué capacidad posee para asimilar nuevos niveles de dificultad? (...) ¿Por qué entendemos claramente que un alumno debe salir de la universidad con más conocimientos y no con una mayor capacitación para escribir,

leer y expresarse de forma oral o por qué graduamos el nivel de dificultad de los contenidos y no graduamos niveles de dificultad en la expresión oral y escrita?

Lo planteado por Morales lleva a ubicar la necesidad de apropiarse del tema y dejar de asumir que el universitario cuenta con las competencias lectoescritoras necesarias para tener un adecuado desempeño académico pues, como han señalado Gutiérrez y Montes de Oca (2004, p. 30):

Sin una capacidad lectora plenamente desarrollada, nuestros estudiantes no alcanzan un nivel básico de eficiencia, pues fallan en demostrar rutinariamente habilidades y conocimientos que les permitan afrontar retos del futuro, así como en analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva y en su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Refiriéndose a estudiantes universitarios, Vega, Bañales y Reyna (2013, pp. 463-464) han identificado las siguientes problemáticas:

carecen de un conocimiento acerca de cómo evaluar la fiabilidad y relevancia de la información de las fuentes(...) no cuentan con estructuras de conocimiento de las disciplinas que les permitan guiar su proceso de comprensión y, por tanto, la integración de redes conceptuales.

No obstante los esfuerzos de las universidades a través de sus bibliotecas por formar usuarios competentes en el uso óptimo de los recursos de información, es decir, alfabetizados informacionalmente, en realidad nadie se está haciendo cargo de esta formación fundamental que los universitarios requieren en términos de competencias lectoescritoras específicas para sus disciplinas y para aprender a lo largo de su vida.

Otro problema que evidencia la necesidad de formar lectores en la universidad es señalado por Martos y Rösing, (2009, p. 12):

No se está consiguiendo que las nuevas generaciones, los llamados nativos digitales, se apropien, como parte de su acervo cultural, de la gran tradición clásica, del mundo del libro, el ensayo, etc., y eso ocurre en gran medida por un problema de educación que empieza en los niveles básicos y acaba en la universidad.

Por otra parte, dados los retos de la sociedad actual –llamada sociedad del conocimiento- debido a la cantidad de información que se genera y distribuye actualmente y que, por lo tanto, deberá procesar un estudiante universitario –y posteriormente, un egresado- requerirá contar con las competencias necesarias para recuperar, seleccionar, procesar, asimilar y utilizar dicha información para transformarla en conocimiento. Cassany ha analizado a detalle esta problemática: “puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto, cambia nuestra manera de leer y escribir” (2013a, p. 10).

Para explicarlo, desde una perspectiva sociocultural, Cassany (2013a, pp. 10–12) identifica cuatro factores que están transformando el acto de leer y que establecen el carácter imprescindible de la lectura:

a) “La implantación y el desarrollo de la democracia que reclama una ciudadanía que pueda adivinar la ideología que se esconde en cada texto”, factor que para un estudiante universitario resulta fundamental pues en la universidad se está formando también como un ciudadano de quien se espera una participación política consciente e informada.

b) “La globalización y el aprendizaje de lenguas, que nos aproximan a todo tipo de discursos, escritos en varios idiomas y concebidos desde otros horizontes culturales” y en el contexto de la formación de lectores universitarios implicaría que se promuevan textos que generen apertura a la diversidad cultural, política y social, generando, por ejemplo, un acercamiento a las minorías.

c) “Las nuevas comunidades discursivas, roles y géneros que se han creado en Internet y que retan a los usuarios a utilizar nuevas estrategias de lectura y escritura.” En el caso de los estudiantes universitarios puede presuponerse que por ser identificados como nativos digitales no solo dominan las nuevas estrategias de lectura y escritura, sino que son competentes en la evaluación, selección y generación de contenidos, sin embargo no siempre es así y la universidad tiene la responsabilidad de fortalecer las competencias lecto-escritoras del alumno para favorecer estos procesos.

d) Por último, el cuarto factor que menciona Cassany se refiere a “la lectura de textos científicos para uso cotidiano” y, en el caso de la universidad, este se puede traducir a la lectura eferente de los textos propios de su área disciplinar que le formarán como experto en un ámbito específico del conocimiento.

Es un hecho que para lograr lo anteriormente planteado, es preciso el fortalecimiento de la competencia lectora de los estudiantes universitarios. Como han afirmado Yubero, Larrañaga y Cerrillo (2009, p. 116):

La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos. Esta competencia solo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se ha de implicar en el texto e ir construyéndolo conforme avanza en la lectura.

En su informe *Aportes para la enseñanza de la lectura*, la UNESCO (2016, p. 14) señala que:

el lector que se espera en la actualidad es aquel que participa de la comunidad letrada de forma consciente y crítica; lectores con opinión, autónomos, que sean capaces de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual.

En la misma línea, el *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos* (PISA) define la competencia lectora como “entender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para lograr los objetivos propios,

desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad” (OECD, 2016, p. 8) PISA señala que la definición se ha transformado en los últimos diez años y en esta última versión, el factor “compromiso con la lectura” es fundamental:

El compromiso en este contexto implica la motivación para leer y se compone de un grupo de características que incluyen el interés y disfrute por la lectura, una sensación de control sobre lo que se lee, participación en la dimensión social de la lectura, así como en prácticas de lectura, diversas y frecuentes. (OECD, 2016, p. 10).

La *Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL)* en su *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* ha analizado a fondo la competencia lectora y ha señalado que:

- 1) Es el resultado de aplicar correctamente una serie de operaciones intelectuales implícitas en la propia definición de qué es leer, tales como descifrar, reconocer, comprender, analizar y contextualizar.
- 2) Hace referencia al dominio que del lenguaje, del código o códigos culturales e ideológicos y de su propia experiencia posee el lector.
- 3) Esta experiencia se denomina intertexto y se conforma por todas las lecturas que el individuo ha realizado a lo largo de su vida, así como por todas las experiencias que le han permitido acceder al conocimiento y la interpretación de lo que le rodea (Morales, 2013, pp. 128-129).

La reflexión, a partir de la revisión de la situación planteada, implica que es preciso asumir que los estudios superiores quizás constituyan la última oportunidad para formar a un individuo y es responsabilidad de la universidad y de todas las áreas que la integran, contribuir en la formación lectora de sus estudiantes, y no asumir que por haber llegado a este nivel ya cuentan con las competencias lectoescritoras necesarias para desempeñarse no solo en el ámbito profesional y académico, sino personal, en concordancia con los retos que la sociedad actual demanda.

1.2 La alfabetización académica

En la línea de la problemática planteada en la primera sección de este capítulo con respecto a las carencias lectoescritoras de los estudiantes universitarios, la investigadora Paula Carlino ha profundizado en el tema específico de la necesidad de promover la lectura académica en la universidad:

Es necesario que los alumnos lean la bibliografía; no basta con los apuntes que toman. Y es preciso que lo hagan de forma comprometida, en recurrentes instancias, aprehendiendo lo importante que tienen los textos para una determinada asignatura. Sin embargo, resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes (2005, p. 68).

La investigadora identifica dos “implícitos” que obstaculizan la comprensión de la bibliografía, sobre todo de las llamadas “lecturas por encargo”: “lo que los textos científicos y académicos callan porque dan por sobreentendido, y las expectativas tácitas que con frecuencia tenemos los profesores respecto de cómo ha de leerse en nuestras materias” (2005, p. 67). Esto implica que los universitarios no reciban la asesoría que requieren para la lectura por parte de sus profesores para lograr el óptimo aprovechamiento de los textos y con ello, los objetivos de aprendizaje planteados. Carlino advierte que es necesario el apoyo por parte de sus profesores para guiarlos en el proceso, orientándolos en la jerarquización de los contenidos, la selección y el consiguiente descarte de lo que no requieren pero además, la recomendación de otros textos que puedan ayudarles a comprender los contenidos.

Ante este tema, Carlino plantea que la universidad debe asumir un rol activo, superando la creencia de que en este nivel los alumnos ya tienen las competencias lectoescritoras necesarias o que pueden subsanarse las carencias con los llamados cursos remediales, donde la creencia es que prepararán a los alumnos para leer y escribir “cualquier texto para cualquier materia (...) cuando en realidad la lectoescritura se aprende por participación *in situ*” (Carlino, 2013, pp. 360-361) es decir, en contexto, en el área disciplinar donde se presenta el reto o actividad

académica, considerando que cada área tiene un lenguaje y una retórica propias y se espera que el universitario –y en un futuro, el graduado- los maneje cabalmente.

Este proceso de enseñanza que pretende facilitar a los estudiantes el acceso a las diferentes culturas escritas de las disciplinas es la alfabetización académica, definición que Carlino amplía con los siguientes aspectos:

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 (Carlino, 2013, p. 370).

En ese sentido, la alfabetización académica tiene una finalidad doble: capacitar a los estudiantes para participar en los géneros propios de su disciplina a través de la escritura de textos académicos y científicos y, al mismo tiempo, enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en ella familiarizándose con el vocabulario de los diferentes saberes. Es a partir de la lectura de los textos de la disciplina que el alumno identifica las formas como los autores comunican y la forma que él deberá utilizar. Por ello, señala que “enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas” (2013, p. 361) pero esto debe llevarse a cabo en cada una de las asignaturas por parte de los académicos, miembros de la comunidad letrada o disciplinar específica, pues de nada sirven los cursos generales.

Carlino recomienda la incorporación de la enseñanza explícita de la lectura y la escritura en cada curso para “apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características (...) y porque es preciso reconstruir el contenido a través de la lectura y la escritura para transformarlo en conocimiento” (2002, p. 7).

En el caso del segundo objetivo, alfabetizar académicamente permitirá que los estudiantes se apropien del conocimiento de su área a través de la lectura y la escritura permitiéndoles comprender los textos de los especialistas pero también generar conocimiento a partir de ellos.

Vale señalar que a través de los años, la investigadora ha revisado la definición de alfabetización académica: distingue alfabetización como quehacer educativo, de literacidad, es decir, las prácticas culturales de los universitarios alrededor de los textos y ha precisado que la más conveniente es aquella que enfatiza que es un proceso, cuya responsabilidad está en los profesores, que además debe existir un apoyo institucional y por lo tanto, no se debe realizar únicamente como un esfuerzo aislado en un curso. Por ello, a nivel metodológico, Carlino propone la indagación de los “modos de enseñar que propician el acceso de los alumnos a las culturas letradas de las diversas disciplinas” (2013, p. 372).

Con tal objetivo, Carlino ha sistematizado diversas prácticas en sus propios grupos de estudiantes, donde se propicia la práctica de la lectura y la escritura en contexto, tales como: tutorías para la escritura de textos, ensayos de exámenes, síntesis de clases y guías de lectura, entre otras, con la finalidad de “ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimiento especializados” (Carlino, 2002, p. 12).

En el caso de la lectura académica en la universidad, y sobre todo en los primeros años de la carrera, resulta imprescindible el acompañamiento del profesor para identificar el objetivo de la lectura y proporcionar lecturas adicionales que puedan ayudarle a procesar los nuevos temas, a manera de “repertorios bibliográficos”. En esa línea, Carlino (2005, p. 71) citando a McCormick (1996) y a Haswell et. al., (1999, p. 13) precisa que:

Lectores y textos poseen “repertorios” que deben intersectarse para construir significado. Cuando los repertorios del lector y del texto no coinciden, “el lector es incapaz de interactuar significativamente con el texto.

Estos repertorios, es decir, “conjuntos de valores, conocimientos y convenciones culturales” (Carlino, 2005, p. 71) que deben ser construidos por los profesores con base en su experiencia en el área a manera de “hoja de ruta” para que los alumnos construyan ese repertorio en el área que les permitirá enfrentarse posteriormente a lecturas más complejas. Asimismo, el profesor deberá orientar sobre el por qué y para qué de la lectura, proporcionando no solo el objetivo de la lectura, sino categorías de análisis que guíen al estudiante en el proceso. Un ejemplo que da Carlino sobre el tipo de orientación que proporciona a sus estudiantes son guías que acompañan la bibliografía con información completa sobre cada artículo o fuente recomendada, el por qué fue incluido en la materia, qué aporta, así como preguntas que pueden orientar al alumno en el proceso de la lectura.

Carlino, en su investigación realizada en 2004 en colaboración con Estienne con estudiantes de primer año universitario en la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de “conocer la perspectiva de los alumnos cuando leen, cuáles son sus acciones cognitivas sobre los textos, qué hacen y por qué; y también conocer la perspectiva de los docentes” proporciona evidencia de los resultados de la implementación de estas estrategias con estudiantes:

Una alumna del CBC [Ciclo básico común], al referirse a un texto de Marx y Engels, lo expresa así: Claro porque él [el profesor] había puesto unas cosas en el pizarrón, estuvo explicando 20 minutos sobre eso y después dijo “a ver qué otra cosa falta” y dijo, “esto, esto y esto, bueno véanlo Uds.” lo marcó como que era importante. Yo ya me había olvidado de eso, no se me dio por leerlo antes (se refiere a los apuntes de clase). Cuando leí el texto, no me pareció importante porque el título decía “tesis I, tesis II, etc.”. No era un título ni nada, entonces lo pasé. (...) [El profesor] es como un guía, es el que te va orientando sobre dónde quiere que hagamos la interpretación del texto. (Alumna, CBC, Ciencias de la Educación) (Estienne y Carlino, 2004, p. 8).

En el mismo estudio, Carlino cita la respuesta de una alumna que reconoce el valor de las conexiones que el profesor le ayuda a realizar entre autores:

Ah, bueno entonces yo ya sé que a Marx y a Althusser los tengo que estudiar juntos porque se complementan, pero en verdad yo los vi por separado. Con esa pregunta yo ya sé que me van a preguntar sobre la relación, pero si no, yo no sé. (Alumna del CBC, Cs. de la Educación) (Estienne y Carlino, 2004, p. 8).

Otro aspecto fundamental es dar al estudiante los textos tan completos como sea posible, de preferencia, llevar a la clase el libro completo, evitando la confusión que surge cuando el alumno recibe solo fragmentos en fotocopias y a veces sin los datos completos. En ese sentido, introducir a los autores seleccionados en el contexto de la materia y propiciar la relectura y discusión de los textos en clase para posteriormente generar un producto escrito a partir de ello e incluso motivar a los alumnos a proponer las lecturas, lo cual permite que se genere un procesamiento más activo por parte de los estudiantes y con ello, un aprovechamiento óptimo.

Si bien la investigadora ha generado estas actividades en sus grupos, ella propone la institucionalización de programas “de apoyo a la escritura y la lectura en la universidad” que proporcionen, tanto a los alumnos como a los profesores, capacitación, asesoría y bibliografía, siguiendo la experiencia de otras universidades en Australia, Canadá y Estados Unidos (2003, p. 13).

En México, existen iniciativas específicas en diversas universidades del país, por ejemplo en la Universidad Olmeca de Tabasco, en la Universidad Veracruzana, en la Universidad de las Américas en Puebla (UDLAP) y en el Tecnológico de Monterrey.

La Universidad Olmeca de Tabasco, en los objetivos específicos de su *Programa de Fomento de la Lectura para brindar acceso pleno a la sociedad del conocimiento* ha explicitado: “Garantizar servicios bibliotecarios que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje entre los universitarios” (Gutiérrez, 2014, p. 32) mismos que materializa a través de sus cursos y talleres enlistados entre las más de cien acciones que componen su Plan 2013-2020. Dichos talleres, alineados a la

estrategia de formación de usuarios de la biblioteca, tienen como objetivo contribuir al fortalecimiento de las competencias de lectura de sus estudiantes.

Por su parte, la Universidad Veracruzana, en el marco de su *Programa Universitario de Formación de Lectores* ofrece la Especialización en Promoción de la Lectura, donde materias como “Lectura y escritura tras las líneas” y “Lectura y escritura en el contexto universitario” (Jarvio, 2013) que desarrollan en el profesionista las competencias para el aprovechamiento de la escritura como extensión del proceso lector y por lo tanto, la extensión a programas y proyectos de lectura específicos de impacto en la comunidad. En la justificación del curso, Paez (2013) especifica:

No es lo mismo estar alfabetizado que ser lector. Por lo tanto, es importante el estudio acerca de cómo el individuo se transforma a partir de la práctica lectora frente a las aproximaciones tan superficiales del proceso alfabetizador, donde muchas veces el resultado es una persona que sabe identificar las letras pero no entiende lo que lee. La insistencia en que lo primordial de la lectura es la comprensión, desemboca en la necesidad de la expresión escrita. Con esto se le da unidad al concepto del lector autónomo que comprende y es capaz de expresarse y comunicarse por escrito.

En el caso de la Universidad de las Américas en Puebla y del Tecnológico de Monterrey, se han establecido “centros de escritura y lectura académica”. En la UDLAP se encuentra el *Centro para el Aprendizaje de la Escritura y Pensamiento Crítico*, que se define como:

un espacio académico físico y virtual de apoyo para alumnos, profesores y administrativos de la UDLAP que deseen mejorar sus habilidades para escribir y leer textos académicos, desarrollar su pensamiento crítico y desempeñarse como oradores. En el Centro se ofrecen asesorías y talleres sin costo, entre otras actividades, así como recursos de apoyo para fomentar estas habilidades académicas (Universidad de las Américas Puebla, 2017).

Este Centro, si bien “resuelve problemas generales de escritura académica: ortografía, puntuación, citación en APA/MLA, cohesión y coherencia del texto,

argumentación, características de los diferentes géneros académicos” proporciona apoyo para la lectura académica, tales como “lectura de textos múltiples, comprensión lectora, estrategias de lectura eficiente de textos amplios o revisiones de literatura especializada”, necesarios para el adecuado desempeño académico de los estudiantes en sus áreas disciplinares.

En el Tecnológico de Monterrey, se abrió el Centro de Escritura de campus Monterrey para la consultoría y acompañamiento en el proceso de composición del texto, con las siguientes metas formativas (Tecnológico de Monterrey, 2017):

Fomentar la expresión escrita eficiente y apegada a los estándares de la redacción científica y del lenguaje ciudadano.

Contribuir a la configuración de una visión más humanística de la Ciencia, en la cual, a través del dominio de la lengua escrita, los usuarios puedan compartir el conocimiento generado en las disciplinas.

Utilizar la escritura como instrumento de reflexión para organizar el conocimiento en áreas del currículum.

Actualmente existe otro centro en el Tecnológico de Monterrey campus Puebla, se está conformando el de campus Cuernavaca y se espera que todos los campus cuenten con uno. Estos serán ubicados en las bibliotecas con la finalidad de aprovechar el conocimiento tanto de profesores como de bibliotecarios para la atención a la comunidad universitaria y que el alumno –o cualquier miembro de la comunidad que solicite el servicio- reciba un apoyo integral para resolver sus dudas con respecto a textos académicos, tanto en su escritura como en lectura pero también en la selección crítica de fuentes bibliográficas y su utilización ética a través de un adecuado citado.

Este tipo de centros permiten a la biblioteca contribuir de forma más dirigida y además, expandiendo las posibilidades de los tradicionales talleres de alfabetización informacional (enfocados generalmente, en el caso del Tecnológico de Monterrey, a los alumnos de nuevo ingreso) resolviendo problemáticas específicas durante todos sus estudios y promoviendo en la institución una cultura

del uso óptimo de la información desde su selección, hasta su aprovechamiento para la generación de conocimiento.

Es menester que la biblioteca universitaria, consciente de la necesidad permanente de este tipo de apoyos de la comunidad universitaria, habilite, en colaboración con profesores, los servicios necesarios para ampliar la alfabetización informacional a la alfabetización académica, entendida para efectos de esta investigación –y en la línea que Carlino ha propuesto su revisión- como capacidad pero también como proceso activado por la universidad desde la docencia y, en el caso de esta propuesta, desde el ámbito bibliotecológico, de tal manera que la alfabetización académica se define como el conjunto de competencias lectoescritoras que permiten al estudiante universitario desenvolverse adecuadamente en las prácticas comunicativas y de generación de conocimiento de su disciplina. Asimismo, como el conjunto de actividades y procesos estratégicamente diseñados y ejecutados desde la biblioteca y la academia para desarrollar estas competencias.

1.3 La lectura transaccional

Al hablar de la lectura en un contexto académico, en este caso universitario, es preciso reconocer que el significado de la lectura se construye por la interacción entre el lector y el texto, es decir, el significado no existe en su totalidad de antemano pues es el lector quien le otorga un sentido. Esta perspectiva constructivista de la explicita la relación entre diversos elementos que permiten la creación de sentido a partir del acto de la lectura, que Louise Rosenblatt, en su Teoría Transaccional define como:

un acontecimiento o una transacción que implica a un lector particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular [donde] el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El “significado” no existe “de antemano” “en” el texto o “en” el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1996, pp. 24-25).

En ese sentido, se reconoce que el proceso de lectura no es unidireccional sino bidireccional pues depende de la interacción del lector con el texto pero, para que este proceso se logre, es preciso que las condiciones –momento y contexto- sean las adecuadas o se propicien (ya sea por el profesor o mediador de lectura o por el mismo lector, quien se genera a sí mismo un estado físico, emocional y mental óptimos para “enfrentarse” a la lectura).

Por lo tanto, en un contexto académico, se vuelve necesario propiciar una condición o actitud positiva hacia la lectura, que se puede encontrar sin problema en el lector que lee de forma voluntaria –independientemente del propósito de su lectura: si es con fines informativos, académicos o solo recreativos. No obstante, podría “generarse” o propiciarse⁷ en quienes aun no teniendo la voluntad de leer, deben hacerlo, probablemente con una finalidad informativa/eferente/académica o para cubrir algún requisito académico, profesional o personal.

En la terminología de Rosenblatt, existen elementos que se considerarían los básicos para propiciar la “transacción” con la lectura y que permitirían comprender de forma individual/ particular el proceso para de allí derivar los elementos del modelo de lectura:

a) En primer lugar, la transacción, que es el proceso donde el lector establece el diálogo con el texto. En palabras de Rosenblatt, [el lector] “centra la atención en un elemento del entorno con el cual efectúa una transacción, concretamente con los signos que aparecen en la página, con el texto”, construyendo su significado, recurriendo tanto a su conocimiento previo como a sus experiencias personales (1996, pp. 21-22).

⁷ Lo anterior lo ha desarrollado Aidan Chambers al respecto en su metodología *Dime* al enfatizar la importancia del ambiente para la lectura, aspecto que se desarrolla en el Tercer Capítulo de este trabajo. Esta metodología se presenta en Chambers, Aidan. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Esta transacción, que es inherente al proceso, se puede propiciar en la lectura académica apoyando al alumno en la revisión de lecturas o experiencias previas que le permitan establecer un diálogo más fluido con el texto. Para ello, se reconoce el carácter imprescindible del siguiente elemento que señala Rosenblatt:

b) El reservorio de experiencias lingüísticas que se refiere al “capital interior” que se tiene para “hablar, escuchar, escribir o leer” y que, se construye a partir, por lo tanto, de la información que procesan las personas a lo largo de su vida y que funcionan como punto de partida para generar interpretaciones sobre lo leído (centrándonos en el caso de la lectura).

En el ámbito universitario, y específicamente de la alfabetización académica, este reservorio incluiría los conocimientos disciplinares básicos que un estudiante va acumulando, procesando y asimilando y que en un momento más avanzado de sus estudios le permiten asegurar, por ejemplo, la comprensión de textos más complejos.

c) La atención selectiva en el contenido que se define a partir del propósito del lector ante cada texto (si requiere extraer información y busca algo en específico y descarta el resto, por ejemplo) y que se favorece con la activación del “reservorio de experiencias lingüísticas” y la creación de condiciones para la lectura. Rosenblatt precisa que:

Debe hacerse una importante distinción entre las operaciones que producen el significado, digamos – a modo de ejemplo- de un informe científico, y las operaciones que evocan una obra de arte literaria (...). Cada alternativa representa un tipo distinto de actividad selectiva: una relación diferente entre el lector y el texto (1996, pp 28-29).

Es decir, la postura que asume el lector ante cada tipo de texto es diferente, y esto desencadena un proceso de activación de ciertos elementos de su reservorio de experiencias lingüísticas -y por lo tanto de anulación de otros- que determinan la

manera como se aproxima al texto, si es con una postura predominantemente estética o eferente, persiguiendo un objetivo de apreciación o de mayor aprovechamiento de la información. Por supuesto, no son excluyentes pero sí determinan como señala Rosenblatt “la proporción o combinación de elementos públicos y privados de sentido que recaen dentro del alcance de la atención selectiva del lector” (1996, p. 29). Por ejemplo, en el caso de la postura estética, el lector establece una conexión mayor del texto con su subjetividad, incorporando más aspectos del ámbito privado mientras que en el caso de la lectura eferente, en cambio, predomina lo público.

d) En cuanto a la *lectura eferente*, la autora señala que “se refiere al tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura” (1996, p. 30) es decir, se usa de determinada forma la información obtenida. Como ejemplo, Rosenblatt refiere la lectura de libros de texto, periódicos o informes, donde “el significado resulta de la abstracción y estructuración analítica de ideas, información, direcciones o conclusiones que se retienen, utilizan o llevan a la práctica al finalizar la lectura” (1996, p. 30).

e) En cuanto a la *lectura estética*, Rosenblatt precisa que en ella “el lector se dispone con presteza a centrar su atención en las vivencias que afloran durante el acto de lectura” (1996, pp. 30-31), por lo tanto, y retomando los términos de la autora, el reservorio de experiencias que se activa para interpretar el texto tiene mayor relación con la subjetividad del lector, es decir, el lector va hacia su interior para “encontrarse” con el texto. Aquí, los aspectos psicológicos y emocionales cobran mayor importancia. Los textos que se identifican con este tipo de lectura son literarios: poesía, cuento, novela, obra de teatro y se vincula con el tipo de lectura que realiza el estudiante universitario cuando lee textos no académicos sino de ficción.

f) La internalización de los significados, que se logra a través de la interacción del texto con las vivencias propias pues la lectura, como el lenguaje, es internalizada a

través de las “propias experiencias con las palabras en situaciones de la vida real” (Rosenblatt, 1996, pp. 20-21). Como Proust ha señalado (2012, p. 77):

La lectura, al contrario que la conversación, consiste para cada uno de nosotros en recibir la comunicación de otro pensamiento, pero sin dejar de estar solos, es decir, gozando siempre de la capacidad intelectual que tenemos en la soledad y que la conversación disipa inmediatamente, pudiendo siempre estar inspirados, sin abandonar ni un momento el trabajo de la mente sobre sí misma.

Al realizar esta internalización, hay un involucramiento total del sujeto, incluyendo su emocionalidad y construyendo una experiencia única. Si trasladamos lo anterior al ámbito académico universitario, donde la lectura es una práctica que el estudiante debe realizar reiteradamente, como parte de sus estudios, podemos afirmar que el propósito de esta puede ser entendido a través del objetivo del curso y la necesidad de cumplir con un requisito, pero el conflicto surge cuando no coincide con el interés o disposición del lector, es decir, del estudiante universitario. Esto deriva en el rechazo hacia dicha lectura, que se refuerza con la dificultad para comprender o apreciar la lectura como resultado de la falta de conocimientos o experiencias previas que le ayuden a comprender, problema que se agudiza conforme se avanza en los estudios universitarios pues el estudiante requiere enfrentarse a textos más complejos.

1.4 La lectura como formación

El pedagogo español Jorge Larrosa (2003) afirma que “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es (...) como algo que nos de-forma o nos transforma” (pp. 25- 26) En esta concepción de la lectura hay un efecto en la construcción del estudiante como persona, de tal manera que la lectura como formación implica una construcción de sentido donde se propicia un entrelazamiento de lo leído en relación con las personas y que rebasa la comprensión de un texto:

Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos) (Larrosa, 2003, p. 29).

Larrosa (2003, p. 30) citando a Heidegger define a la experiencia –relacionada con la lectura- como “algo que nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma”. El saber de la experiencia es el que se adquiere en la forma como uno responde a lo que le sucede y que va conformando lo que somos.

Larrosa recomienda guiar al otro en un proceso donde se den las siguientes condiciones: escritura, exploración y silencio. Este último, como pausa necesaria para la asimilación, el análisis y la construcción de sentido a partir de lo leído, pero también para la generación de preguntas: “Las preguntas abren la lectura: y la incendian” (Larrosa, 2003, p. 19), es decir, motivan al lector a avanzar en la lectura, a generar un diálogo con ella que permita al lector responder sus cuestionamientos sobre el tema o iniciar nuevos, por lo tanto, una lectura formadora, en el sentido que le da Larrosa, implica generar –o generarse- preguntas que establezcan conexiones entre los lectores y lo leído. Y estas preguntas, a su vez, pueden detonar procesos que deriven en el involucramiento del lector en otros temas, definiendo posturas, estableciendo opiniones y un lugar en el mundo, lo cual implica ir construyéndose a sí mismo.

Proust (2012, p. 85) ha señalado que “mientras que la lectura sea para nosotros la incitadora cuyas llaves mágicas nos abren en el fondo de nosotros mismos la puerta de las estancias en las que no hubiéramos sabido penetrar, su papel en nuestra vida es salutar”. Y esas estancias tienen relación directa con ese tipo de experiencia que señala Larrosa, cuyo saber “no está como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o una forma humana singular que

es a la vez más ética (modo de conducirse) y más estética (un estilo)” (Larrosa, 2003, pp. 34-35).

En el concepto de Larrosa “*la lectura como formación*”, la importancia radica en la relación con el texto y no en el texto mismo, pero ¿cómo se da esta relación?, ¿qué tipo de textos detonan este “incendio de preguntas” al que hace alusión Larrosa? Él señala que “serían aquellos en relación a los cuales la gente podría aprender a describirse de otra manera”: “Toda la literatura, pero también parte de la filosofía, parte de la historia, parte de la sociología” (Larrosa, 2003, p. 38).

Dice Larrosa (2003, p. 38) que “si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela”. Lo anterior permite entonces explicar la relación que existe entre la narrativa y la autocomprensión y el hecho de que determinadas lecturas (literarias, filosóficas, sociológicas) tengan un poder formador en las personas donde la transformación tiene lugar en el espacio de la experiencia, misma que al ser un acontecimiento, no puede ser provocada. Lo que puede hacerse, entonces, es propiciar ciertas “condiciones de posibilidad”: solo cuando confluyen “el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” [pero] “una misma actividad de lectura, puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia no será la misma para todos” (Larrosa, 2003, p. 40).

En ese sentido, se pueden generar actividades de lectura con ciertas condiciones que posibiliten la experiencia, sin embargo, no siempre se logra, por lo tanto, Larrosa plantea que el factor “incertidumbre” forma parte ineludible de este constructo donde “la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver” (Larrosa, 2003, p. 41).

Por lo anterior, la biblioteca debe mantenerse viva como un espacio de formación (Larrosa, 2003, p. 45) donde se propicien las condiciones para que la lectura como experiencia sea posible.

1.5 Los mecanismos para formar lectores: los diferentes tipos de intervención lectora

Si bien los conceptos fomento, animación y promoción suelen utilizarse a veces indistintamente, Didier Álvarez Zapata y Yicel Nayrobis Giraldo (2008) señalan que entrañan diferencias sustanciales que detonan diferentes procesos tanto en quienes las generan como en los destinatarios de estas.

Vale señalar que aunque existen diversas definiciones de estos conceptos procedentes de autores como Monserrat Sarto, entre otros, se ha decidido tomar como referencia para este diagnóstico las definiciones propuestas por dichos autores pues refieren una postura crítica sobre el tema y permiten distinguir diferencias que, en la voz de otros autores resulta apenas perceptibles y que para efectos de la evaluación de este programa, resultan sumamente valiosas.

Realizando una revisión a partir de los trabajos de Álvarez y Giraldo (2008) se ha encontrado que el concepto de fomento de la lectura constituye el nivel más básico de todos; el de animación, un nivel intermedio pero decisivo en cuanto a su poder de captar la atención y enganchar lectores, mientras que el de promoción requiere toda una planeación de estrategias y si no genera un cambio en su destinatario, no ha cumplido su objetivo.

Los tres conceptos -fomento, animación y promoción- son identificados como formas de intervención lectora, es decir,

Un conjunto de prácticas sociales relacionadas con la promoción de la lectura o el fomento de la lectura que, -teniendo sustento en ciertos discursos explícitos o implícitos, estructurados o no- es desplegado por personas u organizaciones como estrategia para cumplir sus objetivos personales o sus funciones institucionales frente a la lectura. Por ello mismo las iniciativas tienen diversas finalidades (Álvarez y Giraldo, 2008, pp. 99-100).

A continuación, se explorarán a detalle los tres conceptos.

Fomento de la lectura. Álvarez y Giraldo (2008) definen el fomento a la lectura como “intervención lectora, dirigida a impulsar y estimular la integración del sujeto a la dimensión simbólica de la lectura, pero sin tener el perfil de intervención que tiene la promoción de la lectura como práctica sociocultural y política” (2008, p. 98). Los autores cuestionan que en esa modalidad se “asume el leer como una práctica deseable para todos” y se fortalece el discurso simplificado de que la lectura es *algo bueno* en sí mismo. Mientras que la promoción de la lectura pretende *emancipar* (entendida en su papel formativo) el fomento se constituye como un discurso normalizador e integrador de las personas a una idea políticamente correcta de la lectura (p. 98). La idea del fomento, precisan estos autores, va en la misma línea que el concepto de fomento en el derecho administrativo y público, y “no critica el orden de mundo establecido” lo cual le da una connotación “persuasiva” y destinada a satisfacer “necesidades públicas” (p. 99) lo que implica entonces que el fomento de la lectura sea “funcional, reproductivista y hasta paternalista” pues difunde una “dimensión idealizada de bienestar y crecimiento humanos (...) una idea políticamente correcta de la naturaleza de la lectura” (p.99).

Animación de la lectura. Citando trabajos previos de Álvarez, con Betancur y Yépes⁸, los autores señalan que la animación a la lectura es “una estrategia central de la promoción de la lectura dirigida a crear un vínculo entre un material de lectura y un individuo o grupo” (2008, p. 98). Si bien es una actividad que se puede realizar de forma intencionada y estructurada, con cierta periodicidad y ligada a alguna institución, puede realizarse como una actividad aislada sin requerir la planeación estratégica que tendría un programa de promoción de la lectura. De cualquier manera, es de reconocer que, al tener un alto componente subjetivo –resultante de la interacción de lectores y animadores- la animación a la lectura genera “fuertes impactos en la constitución de la vida íntima de las personas” así como “fuertes conexiones respecto de la difusión y reproducción social de mentalidades, ideologías y representaciones del mundo” (p. 98).

Promoción de la lectura. Los autores antes citados, por su parte, identifican en la promoción de la lectura “un ideal crítico constructivo de la sociedad”, que definen como:

Un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad [que] debe entenderse como un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones. A partir de ello intenta fortalecer a los lectores como actores sociales, para que sean capaces de afrontar los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos (Álvarez y Giraldo, 2008, p. 95).

Bajo esta perspectiva, la promoción de la lectura pretende proporcionar elementos a las personas para afrontar los diversos retos que la vida les demanda. Se asocia con una labor de carácter formativo, a la manera como lo ha planteado Larrosa, con un ideal constructivo y transformador para las personas.

⁸ Betancur, Adriana María., Yepes Osorio, Luis Bernardo y Álvarez Zapata, Didier (1994) Diagnóstico de la promoción de la lectura en Medellín y el Valle de Aburrá. Medellín: Escuela Interamericana de Bibliotecología.

1.6 Asumir la responsabilidad de la formación lectora desde la biblioteca universitaria

Es menester que las bibliotecas universitarias, como espacios que ofrecen múltiples posibilidades para el encuentro con los saberes a través de la lectura, asuman su rol en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de lectura tanto académica como por placer de los estudiantes. Como ha señalado la investigadora francesa Michèle Petit:

“Dentro y fuera de los muros de la biblioteca, existe entonces una urgencia por multiplicar las oportunidades de mediación, rehabilitar la función de dar consejo, con el objeto de que los profesionales (...) puedan ayudar a los adolescentes (¡y a otros públicos!) a cruzar umbrales, a hacer descubrimientos imprevistos, a apropiarse de metáforas para construir sentido y representar un mundo interior a veces caótico, y hacerlo más tolerable” (Petit, 2005, p. 72).

La comunidad universitaria tiene diversos retos en cuanto a lectura se refiere: cumplir con los requisitos académicos a través de la lectura continua de textos tanto de su área disciplinar como de naturaleza multidisciplinar. Por otra parte, debe ser formado para responder activamente a los retos que le depara la vida futura como

egresado pero, sobre todo, como ser humano responsable, como ciudadano del siglo XXI, entre otros que se han señalado en la primera sección de este capítulo.

Ante este panorama, la educación superior en general y la biblioteca universitaria en particular, debe asumir la formación de lectores como una prioridad, en términos de un proceso educativo integral donde se conjunten los esfuerzos de los diferentes departamentos involucrados con el ejercicio de la lectura, como departamentos académicos, de cultura y, sin duda, la biblioteca. En esta conceptualización, hay un reconocimiento de la responsabilidad de la biblioteca universitaria en la formación de lectores, contemplada en un nivel básico en sus actividades de fomento lector que le permiten relacionar los materiales bibliográficos con los usuarios que los necesitan: “*Para cada lector, su libro y para cada libro, su lector*” dice la conocida regla de Ranganathan. Por su parte, el fundamental teórico de la Bibliotecología Jesse Shera en su *Educación Bibliotecológica* ha enfatizado que:

El rol de la biblioteca en el proceso de comunicación, y en la civilización a la que ese proceso sirve es maximizar la utilidad social de los registros gráficos. Esta es la norma contra la cual debe juzgarse toda la bibliotecología (...) Busca unir en una relación fructífera al libro y al usuario (Shera, 1990, p. 192).

Cassany enfatiza esta responsabilidad de la biblioteca cuando afirma que en su rol de mediadora de la información “debe conectar las fuentes de información (digitales o en papel) con el sujeto lector (con sus intereses, sus necesidades y su vida cotidiana)” (2013, p. 7). Y esta conexión entre lectores y recursos de información sería sin duda el fin último de todos y cada uno de los procesos de la biblioteca, desde el desarrollo de colecciones y la catalogación hasta las diferentes modalidades de préstamo y servicios y, sin duda, las actividades formativas tanto de alfabetización informacional como de animación, fomento, promoción o formación de lectores. Dicha relación fructífera entre todo material bibliográfico y el usuario o lector se facilita a través de todos estos procesos bibliotecológicos pero se logra a través de la lectura, independientemente del soporte y del formato.

En la misma línea, Chartier reconoce la importancia de las bibliotecas y los profesionales de la biblioteca como grupo interdisciplinario en la lectura, porque posibilitan:

una relación física, material, inmediata con los libros, ofreciendo sus colecciones organizadas para consulta de los lectores, guiando a los lectores inquietos frente a la abundancia de textos en un tiempo obsesionado por una proliferación incontrolable, una producción escrita indomable (Chartier, 2008, pp. 29- 31).

Si bien podríamos afirmar que los procesos habituales de las bibliotecas van encaminados a esto, esa “guía para los lectores inquietos” únicamente puede ser realidad si la biblioteca cuenta con un programa de lectura con actividades que permitan reconstituir aquellas:

formas de sociabilidad que se dan alrededor del libro y que hemos perdido, tales como la lectura en voz alta, la conversación alrededor de los libros, la tertulia letrada o el intercambio amistoso (...) actividades que los bibliotecarios conscientes de su responsabilidad intelectual y cívica acogen y organizan en sus espacios (Chartier, 2008, p. 31).

Pero para ello el bibliotecario debe ser al mismo tiempo “gestor y usuario de la información de la biblioteca”: “la conjunción de ambas funciones le permitiría sensibilizarse, comprender e interiorizarse en las necesidades de información del usuario y así satisfacerlas” (Alfaro, 2009, p. 190). Pero el requisito para lograrlo es que el bibliotecario actualice su acervo informativo por medio de la lectura “para luego gestionar esta información” (p. 190) y se produzca una empatía lectora entre bibliotecario y usuario: “donde uno y otro se retroalimenten vivencialmente con sus lecturas, llenando así ambas necesidades humanas de carácter social” (p. 190).

Jorge Larrosa ha señalado que la biblioteca debe recuperarse como un espacio vivo y de formación, “un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud” (2003, p 45). Lo anterior se ha hecho inminente en el siglo XXI, con la diversificación de espacios y de servicios tanto físicos como virtuales, acordes con las colecciones

que albergan en diversos formatos y soportes, pero sobre todo con las nuevas necesidades de sus usuarios.

La lectura electrónica de textos basada en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación están dando pauta a un nuevo orden de las comunicaciones en el contexto mundial, que están demandando a los ciudadanos del siglo XXI del fortalecimiento de sus capacidades de lectura en texto impreso, así como de la adquisición de nuevas competencias y habilidades relacionadas con el manejo de las computadoras, el Internet y la World Wide Web (Gutiérrez, 2006, p. 6).

A partir del reconocimiento de estas necesidades, han surgido espacios como el *Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación* (CRAI) Arriola (2017, p17) lo define como:

un espacio físico y virtual donde se integran recursos, infraestructuras tecnológicas (TIC) y servicios, para el aprendizaje y enseñanza de la comunidad universitaria, los cuales son proporcionados en todo momento y accesibles desde cualquier sitio.

Los CRAI son equiparables con los llamados “*Learning commons*”, que procuran espacios para el trabajo grupal e individual, para el uso de tecnología, para la lectura y la conversación. El Tecnológico de Monterrey en su documento *Learning commons. Estrategia y definiciones de espacios* (2014, p. 5) lo define como:

un espacio para aprender y trabajar colaborativamente, explotando al máximo la información en medios digitales a través de las tecnologías de información.

Es la biblioteca del siglo XXI.

Ahora bien, lo fundamental en el Learning Commons no es el mobiliario o los recursos de información, ya existentes en las bibliotecas. Este “debe ser planeado teniendo en cuenta cuestiones de fondo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y escuchando la voz de alumnos y profesores” (Bundy, 2008, p. 17 en González, 2013, p. 92).

Sin duda, este tipo de espacios en las bibliotecas universitarias son propicios para fortalecer los programas de lectura en entornos académicos en la línea de lo que Cassany ha comentado sobre las bibliotecas escolares y los nuevos espacios:

Cuando asumimos que la lectura es una práctica social, en grupo, con interacción, las bibliotecas escolares deben: a) tener espacios para que un pequeño grupo de alumnos lea y converse; b) ofrecer tareas de lectura y escritura que fomenten el encuentro, la interacción y la formación de grupos de aprendices; c) incluir varios tipos de espacios abiertos y cerrados, para varias personas, para estar en silencio o para poder hablar con un cierto nivel de ruido (reducido, tolerable) (Cassany, 2013, p. 5).

Ello ha derivado, sin duda, en la necesidad de que los bibliotecólogos asuman su rol académico en sentido amplio. Valenza (2010) en su *Manifiesto for 21st Century Teacher Librarians* enfatiza la necesidad de que los profesores-bibliotecarios o “*teacher librarians*” promuevan creativamente la lectura usando herramientas tecnológicas.

En los *Estándares para Bibliotecas de Educación Superior* de la *Association of College & Research Libraries (ACRL) División de la American Library Association (ALA)* se establece que las bibliotecas deben cumplir su rol educativo colaborando en la misión educativa de la institución para desarrollar y apoyar a los estudiantes en el descubrimiento, acceso y uso efectivo de la información para el éxito académico, la investigación y el aprendizaje permanente, a lo largo de la vida.

Podría afirmarse que este rol se cumple con la alfabetización informacional pero se consolida con una participación activa del bibliotecario en la formación de lectores. Es así que la biblioteca genera actividades formativas. Al respecto, Cassany (2013, p. 3) señala que “estamos viviendo un momento de cambio donde la biblioteca es y será cada vez menos un lugar o un espacio, para pasar a ser una actividad”, donde:

lo importante es lo que ocurre, la tarea, la interacción entre lectores-alumnos y los libros (o los documentos). En este sentido, el diseño de bibliotecas escolares efectivas debería poner énfasis en la lectura (y no en la conservación de libros), en los lectores (y no en la adquisición de libros), en la formación de hábitos de lectura y en el incremento de la comprensión (y no en la catalogación de documentos) Cassany (2013, p. 3).

Esta transformación ha derivado en una ampliación de las responsabilidades y por consiguiente, de las funciones de la biblioteca, asegurando el cumplimiento de los procesos que permiten asegurar la operación de la biblioteca pero favoreciendo la incorporación de otros que en algún momento fueron únicamente proyectos que tenían un término y ahora se consolidan como programas permanentes. Tal es el caso de los programas de lectura.

Concluyendo, es un imperativo que las bibliotecas universitarias -sus bibliotecarios, profesionales y auxiliares, sus espacios, sus procesos, sus proyectos y sus programas- enfoquen sus esfuerzos para contribuir en una labor significativamente formativa de los estudiantes considerando los retos actuales y que, además, aprovechando su experiencia –y reconociendo su responsabilidad en el tema- asuman el liderazgo como mediadores entre el usuario y los recursos de información, incluyendo los procesos relacionados con la formación de lectores.

1.7 Una aproximación al tipo de lectura que se considera pertinente promover desde la biblioteca universitaria

Considerando las necesidades del universitario en formación, no solo experto en su área disciplinar sino como persona, la noción de lectura que se plantea en esta investigación es una práctica incluyente en términos de formatos y propósitos, que comprende tanto los textos impresos como los disponibles en plataformas virtuales y expande la noción de texto a obras artísticas, pictóricas, audiovisuales y las diversas expresiones susceptibles de ser leídas. Aunque la prioridad se encuentra en las lecturas académicas y literarias procedentes de diversos escritos, retomando

la definición de Roland Barthes, se pretende ampliarla a otras textualidades: “se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas” (1997, p. 41).

En términos de propósitos, se contempla la necesidad de incluir lecturas con finalidades eferentes y con finalidades estéticas. La lectura eferente, a la que se ha referido Rosenblatt en su Teoría transaccional, se define como aquella lectura que se realiza para obtener información, por lo tanto la comprensión es fundamental y su finalidad es académica, vinculada al aprovechamiento de los contenidos disciplinares. Se relaciona con el concepto de alfabetización académica.

La lectura estética –también vinculada a los trabajos de Rosenblatt- e relacionada con la lectura por placer, tiene un propósito de apreciación y va ligada a la subjetividad del lector. Se ha vinculado tradicionalmente con textos literarios y otras manifestaciones artísticas, sin embargo, volviendo a la conceptualización de la lectura en sentido amplio, es una postura que es factible de encontrarse en la lectura de textos de cualquier naturaleza o temática, por ejemplo, en el contexto universitario, pueden incluirse textos científicos o disciplinares.

De forma transversal, es decir, vinculada a ambos tipos de lectura, se contempla la lectura como formación que concibe a la lectura como una experiencia ligada a la subjetividad de las personas y que en el caso de los estudiantes, pretende propiciar el contraste de ideas para generar posturas críticas y contribuir en el fortalecimiento de sentido humano, valor enunciado en la misión de la institución que la biblioteca ha seleccionado como el central para guiar tanto el programa de lectura como sus diferentes iniciativas.

CAPÍTULO 2. La Biblioteca del Tecnológico de Monterrey, espacio de formación de lectores: el programa Pasión por la Lectura

2. 1 Antecedentes: la promoción de la lectura en la Biblioteca del Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca

Desde 1992, la biblioteca del campus Cuernavaca empezó a realizar diversos eventos relacionados con la promoción de la lectura. El primer foro fue la llamada *Feria del Libro de Texto y de Consulta* que tenía como propósito promover la adquisición de la bibliografía que alumnos y profesores requerían para sus cursos, tanto de forma personal como para enriquecer el acervo de la biblioteca en cada inicio de semestre.

En el marco de este foro, se empezaron a realizar actividades diversas orientadas a la promoción de la lectura y la cultura, tales como presentaciones de libros y otras publicaciones, lecturas de poesía y conferencias. Posteriormente, hacia 1997, la biblioteca en vinculación con el departamento académico de *Humanidades*, empezó a realizar un círculo de lectura que denominó *Café Literario*, (que se realizaba en la cafetería del campus, que ofrecía a los asistentes una taza de café) actividad donde se comentaba un texto previamente leído por los asistentes, entre los que se encontraban alumnos, profesores y también colaboradores de las áreas administrativas de la institución.

Dos años más tarde, el *Café Literario* dejó de realizarse, sin embargo las actividades de lectura, programadas a la par de la *Feria del Libro*, continuaron con especial ímpetu en 2004, como resultado de un renovado interés en la lectura derivado de la incorporación de nuevos profesores al departamento de Humanidades, lo que llevó no solo a la implementación de nuevas prácticas sino al establecimiento formal de un programa de lectura. Así, en ese año se llevó a cabo por primera vez la biblioteca móvil llamada *Biblioteca ambulante* y se organizaron celebraciones por *el Día Nacional del Libro y el Día Internacional del Libro y del Derecho de Autor*. Es así que la biblioteca declara oficialmente la existencia de su *Programa de Fomento a la Lectura por Placer*.

Ya en 2005 se incorporó la actividad denominada *Tendedero Literario*, que fue organizada por la biblioteca uniéndose a la convocatoria de un colectivo de escritores independientes de México y Argentina que desde 2003 realizaban dicha actividad en diversas plazas de la Ciudad de México, Buenos Aires y varios estados de la República Mexicana, inspirada en la práctica medieval de la "*Literatura de Cordel*", (pliegos sueltos que proliferaron en España y Portugal, predominantemente de tema caballeresco). En esta actividad cada participante coloca en el cordel su texto – preferentemente poesía- (propio o de su autor favorito) y los paseantes pueden leerlo. La biblioteca incorporó además un concurso para premiar a los creadores de los mejores textos originales. (Ver Anexo 3. Cartel del *Tendedero Literario*).

Los siguientes años fueron muy significativos en el tema de la lectura: 2006 porque la Biblioteca integró al programa de su *XXI Feria del Libro* la participación de autores y editores independientes (Ver Anexo 4. Cartel de la *XXI Feria del Libro*) lo cual se convertiría en un sello característico del programa de lectura. Y el año 2007 porque, con la colaboración de académicos del área de Literatura, se retomó la iniciativa del círculo de lectura *Café Literario*, mismo que se realiza hasta la fecha.

En 2008, el Tecnológico de Monterrey se mudó a nuevas instalaciones y con él, la biblioteca. En ese nuevo espacio se mantuvo el programa con cuatro actividades clave: *Café Literario*, *Biblioteca ambulante*, celebración de día del libro (nacional, en noviembre e internacional, en abril) y *Tendedero literario* y se revitalizó con la apertura del espacio virtual del programa *Aude Legere* “Atrévete a leer”, primero en página electrónica y posteriormente, en Facebook. Dicho sitio generó un espacio virtual para complementar las actividades de promoción de la lectura que se realizaban periódicamente, considerando que la necesidad de vinculación con los jóvenes que usaban cada vez más los medios electrónicos.

En 2010, los procesos de la biblioteca se someten a una revisión debido al requerimiento institucional de integrarse al Sistema de Gestión para la Norma ISO 9001:2008⁹. Es así que se genera la primera documentación del Programa de lectura (Ver Anexo 5. Procedimiento para la organización de eventos de fomento de la lectura) donde se proponen indicadores y criterios cuantitativos de evaluación y se establece un porcentaje de inversión semestral en bibliografía para el programa. Asimismo, en ese mismo año, profesores y bibliotecarios son beneficiados con una primera capacitación como mediadores de lectura con el IBBY. Como resultado del establecimiento de indicadores, al final de 2010 se cuenta con un registro más preciso de las actividades:

- Durante este año se realizaron 9 bibliotecas ambulantes con un total de 1278 préstamos (promedio de 142 por evento).
- 21 cafés literarios con una participación promedio de 11 asistentes.
- Fue celebrado el *Día internacional del Libro y del Derecho de Autor* (23 de abril) con la presentación de la revista *La Piedra* y un *Tendedero literario*,

⁹ Proceso que se finalizó en 2011 con Auditoría de Calidad, con el propósito de “evaluar el grado de la conformidad al estándar referido, confirmar la interacción eficaz entre los elementos del sistema auditado, y verificar el compromiso demostrado para mantener la efectividad del sistema” (Martínez, 2011)

donde participaron 57 textos, de los cuales fueron premiados siete textos originales, escritos por alumnos del campus.

En 2011, con el objetivo de promover el acervo y los servicios de la biblioteca, así como las actividades de fomento a la lectura, a partir de enero se empezó a publicar un boletín mensual, a través de la página electrónica y en formato de póster. Asimismo, en este año la biblioteca realizó un estudio sobre las prácticas de lectura recreativa entre sus alumnos, eligiendo la población de preparatoria considerando que debería ser estudiada de forma separada por la diferencia en edades e intereses con respecto a la población universitaria. Los resultados de este estudio permitieron realizar adecuaciones en el *Programa de Fomento a la Lectura por Placer* y también seleccionar material bibliográfico más acorde con los intereses de la comunidad lectora.

Entre los principales hallazgos, se encuentran los siguientes, donde se identificó que los alumnos:

- Prefieren más la lectura en formatos impresos que en electrónicos.
- Utilizan el acervo bibliográfico y de información predominantemente con fines académicos.
- El tipo de lectura que realizan es también, predominantemente académico: Argumentan que con sus actividades escolares tienen poco tiempo para la lectura recreativa, la cual realizan en fines de semana o vacaciones, si es que esta forma parte de sus actividades habituales, pues:
 - 77% de los jóvenes encuestados señaló que acostumbraba leer libros u otras publicaciones fuera de las lecturas de clase.
 - 23% señaló que no acostumbra leer.
- Entre los géneros que más leen se encuentran las novelas y cuentos, de preferencia de fantasía, suspenso y ciencia ficción. (Para mayor

información sobre este estudio, ver Anexo 6. Prácticas de lectura de los jóvenes de bachillerato. Resultados Generales).

Este año fue un momento crucial para el programa: aunado a los esfuerzos realizados en el campus Cuernavaca, se da a conocer una iniciativa para la promoción lectora a nivel nacional: *Pasión por la Lectura*, que se describe *in extenso* en el siguiente apartado.

2.2 *Pasión por la Lectura*: programa institucional

En 2011 surge en el Tecnológico de Monterrey el programa *Pasión por la Lectura* como una iniciativa institucional, con el objetivo de promover el gusto por la lectura entre la comunidad estudiantil de preparatoria y carreras profesionales. Este programa permitió la formalización de los esfuerzos aislados en la promoción de la lectura en los diferentes campus. En el caso del campus Cuernavaca, el lanzamiento oficial del programa de lectura despertó el interés por parte de las autoridades, impulsó la incorporación de más colaboradores y con ello, el nacimiento de nuevas propuestas. Los objetivos que el comité central de *Pasión por la Lectura* dio a conocer fueron:

- a) Promover y garantizar que los graduados del Tec hayan leído los libros más trascendentales como parte de su formación cultural y personal.
- b) Fomentar el hábito de la lectura en la comunidad educativa a través de un programa integral de comunicación y actividades relacionadas al aprecio y análisis de libros de cultura general (Tecnológico de Monterrey, 2011).

Con estos objetivos, el programa pretendía generar mayor interés en la lectura, y mejorar los indicadores existentes. De acuerdo con los resultados obtenidos tras la aplicación en 2010 de la *Encuesta Nacional de Participación Estudiantil* NSSE (National Survey of Student Engagement) en el Tecnológico de Monterrey, a una muestra de 3,262 alumnos de primero y último año, tanto de Preparatoria como de carreras profesionales de todos los campus, se encontró que existían bajos niveles de lectura entre los estudiantes.

Dicho instrumento pretendía medir la cantidad de libros (o lecturas realizadas) en un año para sus clases, tanto asignados por sus profesores como seleccionados por decisión propia. Los rangos que se ofrecieron a los estudiantes fueron los siguientes cinco: a) *Ninguno*; b) *de 1 a 4*; c) *de 5 a 10*; d) *de 11 a 10* y e) *Más de 20*.

En el resultado global se observó que la mayoría de los estudiantes eligió el rango menor, es decir, de 1 a 4, tanto en lecturas asignadas en clase realizadas por los estudiantes (30%) como en las lecturas no asignadas (56%). La misma tendencia se observa en los resultados de campus Cuernavaca: de un total de 73 encuestados en lo que respecta a lecturas asignadas, la mayoría de estos, ubicada en un 31,8% declaró que leyó de 1 a 4 libros; en el caso de libros no asignados, la mayoría también se ubicó en el rango de 1 a 4: 50,2%. (Ver Anexo 7. Encuesta NSSE. Resultados 2010. Libros y lecturas asignadas y no asignados por rectorías).

Vale señalar que este resultado conserva la tendencia reflejada en la Encuesta Nacional de Lectura 2006 (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006) que fue tomada como referencia para dicho análisis, donde el promedio de libros leídos al año entre jóvenes de 18 a 22 años, fue de 4.2 libros leídos al año y en el rango de 12 a 17 años -donde se ubicaría parte del alumnado de preparatoria- de 3.1 libros en promedio.

Tomando el promedio nacional de lectura de 2.9 libros al año (ENL 2006) en la presentación de *Pasión por la Lectura* en abril de 2011, se señaló la diferencia contrastante con los países desarrollados, donde el promedio anual es de más de

12 libros anuales, como en Estados Unidos y Francia y la necesidad de generar acciones para incrementar la lectura entre la población estudiantil.

Con la finalidad de generar un diagnóstico sobre la participación de los campus en el fomento de la lectura, la Vicerrectoría Académica del Tecnológico de Monterrey realizó un inventario de actividades de lectura por campus, donde se obtuvo como resultado que de 31 campus, solo la tercera parte estaba realizando alguna actividad, por lo que debía impulsarse una mayor participación. De las 12 actividades listadas a nivel nacional, el campus Cuernavaca había realizado hasta 2010 -año en que se realizó el diagnóstico- ya ocho de ellas: presentaciones de libros, biblioteca móvil, exposiciones de materiales bibliográficos, ferias, festivales del libro, concursos, círculos de lectura y campañas a través de redes sociales. (Tecnológico de Monterrey, 2011) (Ver Anexo 8. Inventario de actividades de lectura 2011). Lo anterior de acuerdo con la revisión realizada por el Comité Central de Pasión por la lectura, con base en la información recabada en cada campus y presentada a los coordinadores del programa antes de su lanzamiento.

Durante los meses siguientes, con la intención de organizar las actividades a realizarse a partir del siguiente periodo escolar (agosto –noviembre de 2011) se llevaron a cabo diversas reuniones donde, desde la Vicerrectoría Académica, se plantearon los elementos que debía incorporar el programa en cada campus. Así, estableció, como un primer requisito, la inclusión de actividades tanto de carácter opcional como obligatorio: en el primer caso, actividades de promoción de la lectura, diseñadas por el campus, enfocadas sobre todo a los alumnos de Preparatoria y Profesional.

En el segundo caso, como elemento obligatorio, se planteó la incorporación de la lectura literaria de forma transversal en al menos diez cursos del campus, sobre todo de Humanidades y Ciencias Sociales, entre los cuales se encontraban *Análisis y expresión verbal*, *Ética, persona y sociedad*, *Expresión verbal en el ámbito*

profesional, Ética aplicada, Lengua extranjera, Ciudadanía, Humanidades y bellas artes, así como 3 tópicos.

En los mismos meses de preparación (durante el verano de 2011) el comité central de Pasión por la lectura, desde campus Monterrey convocó a una consulta para seleccionar los libros que se recomendarían. Dicha consulta, convocada por el comité central de Pasión por la Lectura, se realizó con profesores de todos los campus, con la finalidad de establecer el lista mínimo de obras que deberían leer los estudiantes como parte del programa (de forma adicional a las lecturas obligatorias en sus cursos) y resultó en un listado de cien títulos: 75 denominados de Cultura general, que corresponden sobre todo a *clásicos literarios* y 25 denominados *Capítulo Comprender México*, donde se presentan textos literarios, históricos y ensayísticos en su mayoría de autores mexicanos o sobre temáticas relacionadas con la realidad del país.¹⁰

Es así que, tras la selección, se decidió el enriquecimiento del listado con aquellos títulos de cultura general y disciplinares que el campus considerara pertinente, para complementar la visión y aprendizajes de las diferentes áreas académicas ofrecidas en cada uno. Posteriormente, se impulsó la promoción de dicho listado, la incorporación de algunos en cursos y actividades –como en el *Café Literario*- y, por supuesto, para las bibliotecas, la incorporación de los títulos faltantes.

Como resultado de este nuevo ímpetu del programa de lectura, en el campus Cuernavaca se generaron nuevas actividades de promoción de la lectura en vinculación con profesores, mismas que se integraron de forma transversal en los cursos recomendados por la iniciativa institucional, generando con ello una mayor participación de la comunidad estudiantil. En el reporte de actividades del primer semestre de 2012, se registraron 27 actividades diseñadas por profesores, tales como *Lectura Gratuita “Por el simple placer”, Taller transversal Literatura-*

¹⁰ El listado puede consultarse en la página electrónica del Programa *Pasión por la Lectura*: http://www.pasionporlalectura.itesm.mx/que_leo/los_100.htm

Arquitectura, Creación de un libro digital, Lectura y realización de ensayos a partir de novelas y cuentos, Diseño de portadas a partir de la lectura de Aura, Diseño de fotonovelas, Lectura social y Tertulias literarias, entre otras (que se describen en el Anexo 9. Actividades implementadas dentro del currículo, vinculadas formalmente a clases determinadas. Enero-mayo 2012).

También se integraron al Comité de Lectura nuevos miembros del área de Difusión Cultural. Si bien el campus ya realizaba un conteo de asistentes a sus actividades, el registro se amplió a las actividades integradas al currículo y a un análisis cualitativo semestral de las fortalezas del programa, con la finalidad de generar a partir de él, las acciones de mejora pertinentes.

Desde la llegada del programa institucional *Pasión por la Lectura* en 2011 hasta la actualidad, la biblioteca del campus ha coordinado el programa y ha realizado de forma constante y periódica diversas actividades periódicas como: *Café Literario, Biblioteca ambulante, Cine-Libro, celebración del Día nacional del libro (12 de noviembre) y del Día internacional del libro y de los derechos de autor (23 de abril), Tendedero literario, Picnic Literario*, así como otras actividades esporádicas como el *Festival de poesía Bajo el volcán y el Festival de narrativa Cuéntalo real, Café Interdisciplinario, la Cita a ciegas con un libro y la Alberca de libros*. También se han puesto en marcha estrategias para promoción de la lectura y el acervo como mesas de exposición bibliográfica, rifas, concursos y recomendaciones a través de redes sociales. Desde las áreas académicas se han generado iniciativas como *Lectura gratuita "Por el simple placer"*, propuesta por académicos del Departamento de Lenguas de Preparatoria, que convocó a profesores y alumnos para visitar salones y diversos espacios y compartir textos literarios a través de la lectura en voz alta. Posteriormente, se generaron otras actividades en vinculación con profesores, por ejemplo el *Café interdisciplinario y el Té matemático*, con lecturas de ciencias e integrando a la población estudiantil de áreas afines. También, a partir de cursos relacionados con diseño, se han generado exposiciones en biblioteca de obras artísticas creadas con base en literatura.

Todos estos esfuerzos, sin embargo, no han logrado el involucramiento deseado por parte de la población estudiantil pues se identifica, con base en los instrumentos institucionales disponibles, que el conocimiento del programa Pasión por la Lectura aun es bajo y solo es un sector de la población -generalmente el vinculado con los profesores que pertenecen al comité local o a cursos vinculados a las áreas de Literatura- el más participativo en estas actividades. Por otra parte, si bien existe una oferta constante de actividades constante, no se ha realizado una integración más estratégica de estas para contribuir en la formación lectora de los estudiantes y aún hay carencias muy específicas reportadas tanto por alumnos como por profesores. A continuación se realiza un diagnóstico que permitirá la identificación de estos y otros aspectos que deben considerarse en la reformulación del programa.

2.3 Diagnóstico del programa Pasión por la Lectura

En el presente apartado, se propone una mirada crítica sobre el programa de lectura. En un primer momento, se presenta un diagnóstico tomando como referencia la tipología de las estrategias de lectura propuesta por Álvarez y Giraldo (2008), así como la conceptualización de lectura que se desea promover con sus componentes estético, académico-eferente y formativo, conceptos que se han desarrollado *in extenso* en el primer capítulo de este trabajo con base en los trabajos de Rosenblatt (1996), Carlino (2013) y Larrosa (2013) respectivamente.

A la luz de los conceptos de referencia planteados en el primer capítulo, se evalúa el programa en función del tipo de actividades que ofrece. Posteriormente, se presenta la percepción de los estudiantes sobre el programa Pasión por la Lectura, a través del único instrumento institucional que evalúa el programa: la *Encuesta de Graduados de Preparatoria, Profesional y Posgrado*, correspondiente al periodo enero-mayo 2017, así como las opiniones vertidas por estudiantes de diferentes carreras a través de una serie de Focus Groups generados por la Biblioteca para

contar con mayor información procedente directamente de la comunidad universitaria a quien van dirigido el programa de lectura.

2.3.1 Diagnóstico general del programa y sus estrategias

Tomando como referencia los tipos de intervención lectora (Álvarez y Giraldo, 2008), los propósitos de la lectura –estética-eferente- y el modelo transaccional (Rosenblatt, 1996), así como su contribución en el desarrollo o fortalecimiento de competencias lectoras de los estudiantes, con actividades que contribuyan a la alfabetización académica (Carlino, 2013) o a su formación humanística (Larrosa, 2003) a continuación se presenta una clasificación de las actividades realizadas en el programa Pasión por la Lectura de 2011 a 2017 (tabla 1):

Tabla 1. Actividades de lectura clasificadas por categoría

| Actividad | Clasificación | | | | |
|--|---------------|-----------|-------------------------|----------|------------------------|
| | Fomento | Animación | Promoción/ formación | Estética | Eferente/ Académica |
| Campaña institucional de <i>Pasión por la Lectura</i> | X | | | | |
| Mesas de exposición bibliográfica | X | | | | |
| Rifas de libros | X | X | | | |
| Concursos (“Cuéntame un cuentweeto”, diseño de portadas) | X | X | | X | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Recomendaciones a través de redes sociales y carteles institucionales | X | | | | |
| <i>Biblioteca ambulante</i> | | X | | | |
| Presentaciones de libros | | X | | | |
| Lectura en voz alta (poesía y narrativa) | | X | | | |
| <i>Festivales o “semana” del libro (Día Internacional del libro y del Derecho de autor y Día Nacional del Libro)</i> | | X | | | |
| <i>Picnic Literario</i> | | X | | | |
| <i>Alberca de Libros</i> | | X | | | |
| <i>Cita a ciegas con un libro</i> | | X | | | |
| <i>Tendedero Literario</i> | | X | X | X | X |
| <i>Café Literario</i> | | | X | X | |
| <i>Café Interdisciplinario</i> | | | X | X | X |
| <i>Taller de creación literaria</i> | | | X | X | X |
| <i>Tertulia literaria</i> | | | X | X | X |
| Formación de mediadores (profesores y alumnos) | | | X | X | |
| Incorporación transversal total: formación de mediadores para intervención en comunidad (Reto de <i>Semana I</i>) | | | X | X | X |
| Conversación con autores locales dirigida a grupos | | X | X | X | X |
| <i>Té matemático</i> | | | X | X | X |
| <i>Cine Libro</i> | | | X | X | |
| <i>Festival de poesía Bajo el volcán</i> | | X | | X | X |
| <i>Festival de narrativa Cuéntalo real</i> | | X | | X | X |
| <i>Exposición en biblioteca de obras artísticas creadas con base en literatura.</i> | | | | X | X |

Fuente: Elaboración propia a partir de la categorización de Álvarez y Giraldo (2008) Larrosa (2003), Rosenblatt (1996) y Carlino (2013)

Con base en la revisión realizada, se considera que el programa *Pasión por la Lectura* en sus inicios fue planteado como una estrategia predominantemente de fomento lector, aunque con algunas iniciativas de promoción-formación ya identificadas al enlazar de forma estratégica el programa con algunos cursos, sin embargo, sin una metodología que permitiera evaluar la contribución real en la formación lectora de los estudiantes.

La estrategia predominante que se identifica es la de animación lectora. Dichas actividades se ofrecen de manera periódica o constante desde la biblioteca y

constituyen en algunos casos una iniciación significativa y quizás de impacto para los estudiantes pero sin un seguimiento en términos de la contribución en su formación lectora. Entre estas se identifican las bibliotecas móviles (en el campus identificada como *Biblioteca ambulante*) las presentaciones de libros, las lecturas en voz alta (en un tiempo identificada como *Lectura gratuita Por el simple placer*, un proyecto coordinado por profesores de preparatoria) el *Tendedero literario*, los festivales, el *Picnic literario*, *Cita a ciegas con un libro*, y *la Alberca de libros*.

Como iniciativas de carácter más formativo siguiendo la conceptualización de Larrosa -y consideradas como de promoción según la definición de Álvarez y Giraldo (2008)- se encuentran los círculos de lectura: el *Café Literario* (realizado de 2007 a la fecha) el *Café Interdisciplinario*, (realizado únicamente en 2015), el *Taller de creación literaria* (realizado en el campus también desde 2007 a la fecha), el *Té Matemático*, que retoma en 2017 una iniciativa generada en el campus por profesores algunos años atrás.

Las mesas de exposición bibliográfica, rifas, concursos, recomendaciones a través de redes sociales y carteles institucionales se identifican en la categoría básica de fomento de la lectura.

A partir de la revisión de las actividades a la luz de la tipología planteada por Álvarez y Giraldo (2008), se asume que un programa de lectura debe incluir diferentes tipos de actividades, puesto que todas son valiosas, sin embargo, si se desea generar una transformación en la comunidad a la que se dirigen, deben ser diseñadas de forma más estratégica, incluyendo diferentes tipos dependiendo del objetivo que persiguen.

Ahora bien, retomando la tipología de Rosenblatt que alude a la lectura por sus propósitos estéticos o eferentes, puede afirmarse que el programa *Pasión por la lectura* se ha caracterizado por actividades con un propósito predominantemente

estético, solo se identifican algunas incursiones en la vinculación estética-eferente que se describen a continuación.

En los inicios del programa Pasión por la Lectura, como resultado del establecimiento de algunos estándares para su implementación, se determinó la incorporación transversal de la lectura en el aula, en principio, en diez cursos de Humanidades y Ciencias Sociales¹¹, y de ser posible en otros, lo que dio como resultado que algunos profesores seleccionaran e incorporaran lecturas específicas a sus materias o implementaran actividades donde sus alumnos debían generar ensayos, comentarios o ilustraciones a partir de las obras seleccionadas. Así fue como durante el segundo periodo escolar de implementación del programa nacional Pasión por la lectura, (enero-mayo de 2012) se incorporaron 27 actividades al aula (Ver Anexo 9. Actividades implementadas dentro del currículo, vinculadas formalmente a clases determinadas. Enero-mayo 2012) lo que generó una primera e inintencionada aproximación a la vinculación de la lectura estética o por placer con la lectura eferente, considerando que la finalidad de la lectura estaba orientada al cumplimiento de requisitos académicos, como el aprendizaje de ciertos conceptos susceptibles de analizarse en los textos seleccionados que contribuirían al logro de los objetivos del curso con un mayor involucramiento de los profesores en el programa (que anteriormente era llevado a cabo completamente por la biblioteca con el apoyo voluntario de algunos profesores) Sin embargo, las actividades aparecían como una asignación adicional a la materia y no se evaluaba si en realidad contribuían en la formación lectora de los estudiantes.

Años después, como resultado de la convocatoria para la generación de proyectos multidisciplinarios en el campus Cuernavaca, la biblioteca, en colaboración con un equipo de profesores, desarrolló la propuesta llamada *Smart Reading*, con el objetivo de fortalecer las competencias lectoras e informacionales de los

¹¹ Análisis y expresión verbal, Ética, persona y sociedad, Expresión verbal en el ámbito profesional, Ética aplicada, Lengua extranjera, Ciudadanía, Humanidades y bellas artes, así como 3 tópicos.

estudiantes a partir de la incorporación transversal de diversas experiencias de lectura formativa, que se implementaron en 2015.

La primera de ellas fue el llamado Café interdisciplinario, (Ver anexo 2. Cartel) considerado una variante del círculo de lectura Café Literario e integrado al mismo horario con una periodicidad mensual. Aprovechando las áreas de los profesores que se integraron a la iniciativa, se seleccionaron lecturas de ciencias, tecnología y psicología que se leyeron y comentaron con la misma dinámica del círculo de lectura y posteriormente fueron comentadas por un panel integrado por profesores de ciencias y de literatura. La iniciativa tuvo una buena recepción, sin embargo no tuvo continuidad debido al involucramiento tanto de la biblioteca como de los profesores en otros proyectos.

Con base en el análisis realizado, se plantea, entonces que el programa *Pasión por la Lectura* reformule en términos de enfocar sus esfuerzos en lo que respecta a la comunidad universitaria en una estrategia de promoción-formación (sin desestimar el valor de otras estrategias como parte de un programa global) donde se incorporen actividades que contribuyan en la alfabetización académica de los estudiantes, sin dejar de lado el propósito de apreciación y de formación humanística.

2.3.2 Diagnóstico del programa por la comunidad

En esta sección, se presentan las opiniones vertidas por la comunidad estudiantil del campus Cuernavaca sobre *Pasión por la Lectura*, a través de dos instrumentos, uno cuantitativo y uno cualitativo: la *Encuesta de Graduandos de Preparatoria, Profesional y Posgrado* (EG) así como de una serie de Focus Groups realizados en 2017.

La *Encuesta de Graduandos de Preparatoria, Profesional y Posgrado* es un instrumento institucional que permite que los alumnos que egresan del Tecnológico

de Monterrey de Preparatoria y de Carreras Profesionales evalúen los diferentes servicios y programas del campus. En el rubro de Biblioteca, se incluyen preguntas que permiten conocer la percepción de los recién egresados sobre *Pasión por la Lectura*, específicamente el nivel de conocimiento del programa entre los estudiantes, su impacto en su formación como lectores, así como su promedio de lectura por gusto al año y los títulos que les han impactado más. Los primeros aspectos (nivel de conocimiento e impacto general del programa) se miden a través de las preguntas:

- ¿En qué medida conoces el programa “*Pasión por la Lectura*”?
- ¿En qué medida el programa “*Pasión por la Lectura*” ha influido en tus hábitos de lectura? Ambas son evaluadas con una escala de 1 al 5 donde 1 es bastante; 2, mucho; 3, regular; 4, poco y 5, nada.

Con una participación de 188 alumnos graduados (62 de Profesional y 126 de Preparatoria) del campus Cuernavaca, en los resultados de la reciente Encuesta de Graduandos (EG) (Ver Anexo 10. Preguntas relacionadas con el programa *Pasión por la Lectura* en la Encuesta de Graduandos de Preparatoria, Profesional y Posgrado presencial) correspondientes al periodo enero–mayo 2017, los estudiantes señalaron que su nivel de conocimiento sobre el programa es:

- Bastante: 11.29%
- Mucho: 11.29%
- Regular: 20.97%
- Poco: 35.40%
- Nada: 20.97%

Es de notar que la mayoría reporta un nivel de conocimiento mínimo que va de regular a nada (más del 75%) lo cual concuerda con los resultados de la segunda pregunta, donde los alumnos reportan una influencia mínima en sus hábitos de lectura:

- Bastante: 3.23%
- Mucho: 6.45%
- Regular: 22.58%

- Poco: 19.35%
- Nada: 27.42%
- Sin respuesta: 20.97%

En cuanto a índices de lectura, los estudiantes -de los cuales 241 fueron de profesional y 486 de preparatoria- reportan un total de 727 libros *leídos por gusto o enriquecimiento propio* durante el último año, lo que genera un promedio de 3.88 libros leídos al año de los alumnos de profesional; 3.85 en el caso de preparatoria y un promedio global de 3.86.

Considerando los resultados de los semestres anteriores, se detecta una disminución en el promedio de lectura reportado por los alumnos, que se muestra en las siguientes tablas, elaboradas con base en los resultados de la Encuesta proporcionados por el área de Efectividad Institucional de la Dirección de Servicios Académicos y CEDDIE del Tecnológico de Monterrey en Cuernavaca (2017) (tablas 2 y 3):

Tabla 2. Promedios de lectura generales (Graduados de Preparatoria y Profesional)

| Encuesta de Graduandos | EM2016 | AD2016 | EM2017 |
|---|---------------|---------------|---------------|
| Libros leídos por gusto por alumnos de preparatoria y profesional | 6.28 | 4.38 | 3.86 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la EG 2017

Tabla 3. Promedios de lectura (Solo graduados de Profesional)

| Encuesta de Graduandos | EM2016 | AD2016 | EM2017 |
|--|---------------|---------------|---------------|
| Libros leídos por gusto por alumnos de profesional | 6.44 | 4.47 | 3.88 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la EG 2017

Lo anterior lleva a la reflexión sobre el reconocimiento de que la vinculación académica para la implementación del programa *Pasión por la Lectura* en cursos universitarios ha disminuido en los últimos años y se ha reflejado en menores índices de lectura, por lo cual, se evidencia la necesidad de generar estrategias concretas para esta población.

Al revisar los resultados por programa académico, se identifica el promedio de lectura anual de libros leídos, voluntariamente, por alumnos de cada carrera (tabla 4):

Tabla 4. Promedio de lectura por graduados de cada programa académico

| Sigla de la Carrera | Carrera | Participantes | Lecturas | Promedio |
|----------------------------|--|----------------------|-----------------|-----------------|
| LMC | Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación | 11 | 66 | 6.00 |
| LRI | Licenciatura en Relaciones Internacionales | 2 | 12 | 6.00 |
| LAD | Licenciatura en Animación Digital | 4 | 23 | 5.75 |
| IIS | Ingeniería Industrial y de Sistemas | 8 | 45 | 5.63 |
| LIN | Licenciatura en Comercio Internacional | 2 | 10 | 5.00 |
| ITC | Ingeniería en Tecnologías Computacionales | 6 | 20 | 3.33 |
| LAF | Licenciatura en Administración Financiera | 5 | 15 | 3.00 |
| IMT | Ingeniería en Mecatrónica | 6 | 17 | 2.83 |
| LAE | Licenciatura en Administración de Empresas | 6 | 15 | 2.50 |
| IDS | Ingeniería en Desarrollo Sustentable | 3 | 5 | 1.67 |

| | | | | |
|-----|--------------------------------------|---|---|------|
| LCD | Licenciatura en Comunicación Digital | 3 | 5 | 1.67 |
| ARQ | Arquitectura | 6 | 6 | 1.00 |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la EG 2017

Estos resultados llevan al reconocimiento de la necesidad de implementar estrategias específicas que permitan atender a la población universitaria por sus áreas disciplinares, asegurando una cobertura de las diferentes carreras disponibles.

Para contar con mayor información, se ha analizado la siguiente sección de dicha encuesta, donde los alumnos reportan los títulos de los libros leídos durante el último año que “más les impactaron” (la encuesta proporciona espacio para los cinco libros más significativos) En total, los alumnos reportaron 320 títulos diferentes, de los cuales solo 29 (9%) corresponde con el listado central de títulos promovido por el programa *Pasión por la Lectura* (Listado de *Los Cien*) Con base en el listado de título reportados, se realizó un análisis de los mismos (tabla 5):

Tabla 5. Clasificación de libros reportados por alumnos graduados

| Clasificación realizada para el análisis | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Pertenecientes al listado de Los Cien | 29 | 9% |
| Obras literarias de autores reconocidos | 44 | 14% |
| Recomendados en clase/identificados como bibliografía | 46 | 14% |
| Novelas tipo <i>bestseller</i> | 111 | 35% |
| De área disciplinar, no necesariamente bibliografía de clase | 58 | 18% |
| Interés general/superación personal | 32 | 10% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la EG 2017

El análisis del listado de libros seleccionados por los alumnos permite inferir lo siguiente:

a) El hecho de que los alumnos reporten las lecturas recomendadas en clase por sus profesores entre las que más les impactaron implica que la mediación de lectura por parte de profesores resulta fundamental. En algunos casos dichas lecturas recomendadas en clase pueden significar el primer contacto con la lectura de cierto género, autor o temática, y generaron interés en el alumno, por lo tanto, la interacción en clase puede ser aprovechada significativamente para la recomendación de materiales bibliográficos diversos.

b) Los alumnos leen por gusto materiales de sus áreas, por lo tanto las lecturas de tipo eferente deben ser incluidas como lecturas recomendadas en el programa de lectura a través de las diversas actividades y estrategias, como mesas de recomendaciones de libros, bibliotecas ambulantes y presentaciones de libros, ampliando el rango de la lectura de lo literario a lo académico por área disciplinar que corresponda a las carreras vigentes en el campus.

c) El *Listado de los Cien* fue planteado en los objetivos del programa *Pasión por la Lectura* como el mínimo deseado para sus graduados. El hecho que la Encuesta de Graduados reporte la lectura de menos del 10% de dicho listado –que en su momento fue consensuado por académicos de todos los campus- implica que deben redoblarse los esfuerzos para su difusión a través del programa *Pasión por la Lectura* así como promover su adopción en algunas materias pero también aceptar revisiones e incorporaciones (al inicio del programa en 2011 se planteó la posibilidad de que cada campus nutriera el listado con recomendaciones de obras literarias de calidad).

d) Más de la tercera parte (35%) de las lecturas reportadas fueron identificadas como novelas tipo *bestseller*, lo cual lleva a la reflexión sobre los mecanismos

mercadológicos de las editoriales que influyen en el posicionamiento de las obras entre los jóvenes, mismos que deberían retomarse entre las estrategias de fomento y animación lectora del programa, pero además, en términos de guía, aprovechar el camino trazado por cada género para llevar al estudiante a obras de mayor calidad literaria y crítica. Por ejemplo, de los *bestsellers* de suspenso y terror a obras literarias y autores de los mismos géneros, pero de mayor calidad (por ejemplo: de *Crepúsculo* a la lectura de *Frankenstein* de Mary Shelley que, además, se encuentra en el *Listado de los Cien*). En ese sentido, hace falta una revisión de dicho listado a fin de clasificarlo por temas, géneros, nivel de dificultad, épocas (u otras categorías que permitan su posicionamiento entre los estudiantes universitarios) de tal forma que puedan trazarse trayectorias desde los *bestseller* a estas obras, aprovechando los genuinos intereses de lectura de los estudiantes.

Por último, precisamente el variado tipo de lecturas (no solo literarias sino también de sus áreas) que ha sido reportado por los alumnos debería incluirse en las Bibliotecas ambulantes, mesas de exposición y otras actividades, asegurando tanto el equilibrio entre materiales literarios y académicos, como el énfasis en obras de mayor calidad, si bien pueden utilizarse como “anzuelo” las obras *bestseller* de interés en un momento dado.

Con el propósito de complementar la información recabada a través de los instrumentos institucionales y ante la necesidad de conocer la opinión de los estudiantes sobre sus servicios, recursos y programas, la Biblioteca del campus Cuernavaca, realizó durante mayo-junio de 2017, un “estudio de usuarios”¹² basado en la técnica de *Focus group*¹³. Se realizaron cuatro sesiones con una duración promedio de dos horas con diez estudiantes universitarios: seis de Ingeniería y

¹² Desde la perspectiva bibliotecológica, existen los llamados “estudios de usuarios”, que analizan fenómenos referidos a la relación entre la información y los usuarios. Estos estudios permiten conocer sus necesidades, así como su comportamiento, su satisfacción y su actitud con respecto a la información y los servicios que las bibliotecas les proporcionan (Hernández, 2008, pp. 3-5).

¹³ También llamado “sesión a profundidad” el Focus Group o grupo de enfoque es un método cualitativo de recolección de información donde se reúnen informantes clave sobre un tema en un grupo pequeño (de tres a diez personas) y el investigador genera preguntas que le permiten detonar una conversación para profundizar sobre un tema (Hernández, Fernández y Baptista (2014)

cuatro de Licenciatura, convocados de esa forma para dar representatividad a las diferentes áreas disciplinares que se ofrecen en el campus y asegurar una muestra representativa de los diversos intereses por cada una.

En esta sección se incluye la información recabada sobre el programa *Pasión por la Lectura*.

Las preguntas que detonaron la conversación con los estudiantes sobre el programa fueron:

1. *¿Conocen el programa Pasión por la Lectura?*
2. *¿Han participado?*
3. *¿Qué opinan de las actividades? ¿cuál les gusta más?*
4. *¿Creen que las actividades de lectura por placer desarrollan y fortalecen estrategias para la lectura de textos académicos?*
5. *¿Qué contenidos o actividades les gustaría que ofreciera el programa Pasión por la Lectura?*

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través de las opiniones de los estudiantes:

a) El nombre *Pasión por la Lectura* no está posicionado del todo entre la comunidad estudiantil: los jóvenes entrevistados identificaron actividades aisladas como la *Biblioteca ambulante* y el *Café Literario* pero no todo el programa. La primera es la actividad con mayor visibilidad y que además, ha posicionado a la biblioteca en sí misma como “más cercana” para los estudiantes y a los bibliotecarios como “cálidos e interesados en conectar con los estudiantes”. Señalaron que les gusta “cuando los bibliotecarios usan disfraces”, pero que a veces se enteran ya “de último

momento” (lo que lleva por supuesto a pensar en la necesidad de reforzar la difusión. Solo uno de los estudiantes (de Ingeniería Industrial y de Sistemas) señaló que le incomodaba que lo abordaran para sugerirle libros, que él prefería ir a la biblioteca y de hecho se consideraba un asistente asiduo y agradecido por la atención recibida.

b) En el caso del *Café Literario*, ocho de los diez jóvenes participantes señalaron haber escuchado por lo menos de él pero lo identifican como un evento para un grupo cerrado. “Es solo para inteligentes”, precisó una joven estudiante de Ingeniería en Desarrollo Sustentable, lo cual lleva a la reflexión siguiente: es positivo que identifiquen que el grupo que asiste es de “alumnos inteligentes” pero es negativo que piensen que se trata de un grupo cerrado al que no pueden asistir otros alumnos. Por lo tanto, a partir de este resultado, se detectó la necesidad de reformular la difusión del *Café Literario* para promoverlo como una actividad incluyente para toda la comunidad del campus.

c) Ahora bien, de los diez participantes en el Focus Group, los dos estudiantes declararon haber asistido al *Café Literario* tampoco identificaron todas las actividades que integran el programa *Pasión por la lectura* pero sí reconocieron un impacto benéfico en su formación lectora: “Gracias al *Café* me cuesta menos trabajo leer lo de la escuela”.

d) Cinco de los diez alumnos participantes identificaron algunas otras actividades de forma aislada, sobre todo las realizadas en el semestre. Por ejemplo: un performance que se realizó con motivo del *Día Internacional del Libro y del Derecho de Autor* (donde se lanzaron aviones de papel con poemas desde el edificio más concurrido del campus), la *Cita a ciegas con un libro* que se realizó el día de San Valentín (con libros de temática amorosa envueltos en papel) o una exposición de obras de arte generadas a partir de poemas instalada en la Biblioteca en las mismas fechas. También recuerdan el *Tendedero Literario*. Sobre los eventos realizados durante el semestre, comentaron que lamentablemente se enteraron de última hora,

que les gustaría haber participado y que propondrían que se abrieran convocatorias para las exposiciones.

e) Entre las propuestas de los alumnos sobre contenidos o actividades para mejorar el programa *Pasión por la Lectura*, se encuentran:

- Difusión del Programa por Facebook (más difusión de la actividad de *Cine Libro*).
- Difundir que el *Café literario* es para todos y recomendar las actividades de lectura a través de profesores de español y literatura.
- Realizar un “café científico” (no solo literario, con un experto una vez al mes).
- Abrir las actividades a toda la comunidad a través de convocatorias (sobre todo en el caso de actividades realizadas solo con algunos grupos)
- Actividad para apoyo en lectura académica: Proponen que cada quien lleve su texto y se le asesore sobre la comprensión.
- Generar una zona de actividades para “desestrés” con Libros infantiles, juegos de mesa y *mandalas* para colorear y sillones tipo *puff* para lectura en biblioteca.

2.3.3 Resultados de diagnósticos

De esta sección diagnóstica, generada a partir de la revisión de las actividades existentes, la clasificación de las actividades periódicas más importantes en actividades de fomento, animación o promoción-formación lectora y su identificación como actividades de carácter estético o eferente; los resultados de la Encuesta de Graduados de Preparatoria, Profesional y Posgrado, correspondiente al periodo enero-mayo 2017, así como las opiniones de los estudiantes, recopiladas a través de un Focus Group, se integran los siguientes resultados:

En el programa Pasión por la lectura desde su inicio hasta su revisión (en 2017) hay un predominio de intervenciones lectoras de tipo estético y de animación. Solo una de las actividades (el círculo de lectura *Café Literario*) se identifica como una actividad más de carácter formativo (en la línea planteada por Larrosa) no obstante, en términos de la necesidad de contribuir en la alfabetización académica de los universitarios, el programa aún no cuenta con actividades específicamente dirigidas a este objetivo.

Asimismo, las actividades estéticas y eferentes generadas al momento se encuentran prácticamente desvinculadas, aunque hay algunos intentos por enlazarles, por ejemplo, a través del *Café Literario* en el aula, o la Biblioteca ambulante en el aula, no obstante, se trata de actividades aisladas, no integradas en un programa en términos de lo que Álvarez y Giraldo han planteado.

Al momento, el hecho de que la biblioteca ofrezca diversas actividades obedece a la finalidad de proponer opciones adecuadas para diferentes tipos de lectores, sin embargo, estas deberían planearse considerando el efecto que se desea lograr entre la población a la que se dirige, considerando que:

- a) Las actividades de fomento y de animación a la lectura son recomendables pero no deben ser las únicas, sobre todo si se desea contribuir en la formación lectora.
- b) Las actividades de promoción-formación lectora requieren necesariamente del enlace biblioteca-profesores, y de la incorporación transversal en algunos cursos, por lo tanto deben ser diseñadas estratégicamente.

Por último, la encuesta institucional mide las variables “conocimiento del programa” y “número de libros o lecturas realizados” no obstante, no permite realizar establecer

una relación entre los objetivos del programa y los resultados alcanzados con la población estudiantil.

Del análisis de estos resultados, sin embargo, se logró extraer información valiosa acerca de las lecturas que declaran realizar los estudiantes universitarios:

Considerando los resultados de los semestres anteriores, se detecta una disminución en el promedio de lectura reportado por los alumnos, de un promedio de 6.44 libros leídos en el periodo enero-mayo de 2016 a 3.88 en enero-mayo de 2017. Por otra parte en el listado de lecturas más significativas los alumnos reportan las lecturas recomendadas en clase por sus profesores, no solo disciplinares sino literarias. Si bien, puede ser que dichos alumnos no hayan realizado las lecturas y solo reporten estos títulos porque son los que recuerdan con mayor facilidad, también puede ser que verdaderamente les hayan resultado interesantes. Lo anterior, lleva a la importancia de la selección de lecturas en el aula y la posibilidad de incluir textos literarios afines al curso que permitan detonar procesos reflexivos a través de la lectura.

Por otra parte, como resultado de los *Focus groups* realizados se identifica un interés de los alumnos por multiplicar los espacios para la lectura y cubrir otras necesidades, por ejemplo con apoyo para la comprensión lectora de textos disciplinares o la reflexión de los mismos en espacios tipo círculo de lectura.

La información obtenida a través de estos diagnósticos se integrará a la propuesta del modelo bibliotecológico de formación de lectores universitarios que se presenta en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3.

Pasión por la Lectura: un modelo bibliotecológico de formación de lectores universitarios

3.1. Presentación del modelo

Un modelo constituye una representación de la realidad donde las características esenciales de algún aspecto del mundo real son presentadas de forma simplificada con la finalidad de facilitar su comprensión (Oxford Reference, 2010). Según la Real Academia Española (2018), constituye “un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo”. En esta propuesta se plantea la construcción de un modelo que sirva como referente para la formación de lectores en la universidad y se concibe como *bibliotecológico* en términos de su pertenencia al ámbito disciplinar de la bibliotecología, asumiendo que el compromiso en la formación lectora de los usuarios es inherente a la misión de las bibliotecas y entendiendo que el rol de la biblioteca universitaria es central en tanto que se concibe como un espacio académico que integra recursos de información, servicios así como expertos que no solo aseguran la satisfacción de necesidades de información de la comunidad de alumnos, profesores e investigadores, sino que activan procesos formativos y de investigación.

La participación de la biblioteca en el programa de formación de lectores universitarios se considera “una acción esencial de la bibliotecología de cara a su

condición de disciplina social.” (Álvarez y Giraldo, 2008, pp. 95-96) profundamente conectada con la noción de Shera sobre la función social de las bibliotecas de “unir en una relación fructífera al libro y al usuario” (1990, p. 192).

Como ha señalado Cassany, la biblioteca debe ser concebida cada vez más como *una actividad*, entendiendo que el rol central de la biblioteca se encuentra en lo que los bibliotecólogos generan a partir de sus colecciones y espacios, así como hacia dónde se dirigen sus procesos y cuál es la vinculación de estos con la formación integral del universitario.

En este modelo de formación de lectores, por lo tanto, es a través de los procesos y servicios inherentes a la biblioteca universitaria que se activa el programa de lectura. De tal manera que a partir del desarrollo de colecciones y la selección de bibliografía, los servicios básicos de préstamo, así como los de referencia y los recursos humanos, se constituyen estrategias y acciones para la realización del mismo. En este planteamiento, la denominación “usuario” de la biblioteca se transforma en “lector”, con lo que se asume desde la biblioteca otra relación con el mismo: de la asesoría para la localización de datos específicos a la recomendación de obras y el seguimiento a sus intereses de lectura, como ocurre en una librería a la que se acude asiduamente.

Desarrollado en el contexto del Tecnológico de Monterrey en Cuernavaca –pero susceptible de adaptarse a otros entornos universitarios- este modelo pretende complementar el actual programa *Pasión por la Lectura* para atender las necesidades de lectura académica y lectura formativa de este nivel de estudios, a través de la integración de la lectura eferente (académica, informativa) con la lectura estética (por placer). Lo anterior, con base en la teoría transaccional de Louise Rosenblatt, los trabajos de Paula Carlino sobre alfabetización académica y la conceptualización de lectura como formación, de Jorge Larrosa, de tal forma que el modelo de formación de lectores universitarios contempla tres ámbitos:

a) La vinculación de la lectura estética (por placer) y eferente (académica, informativa), a través de actividades que pueden ser integradas de forma transversal a los cursos o a través de una oferta extra-académica (por ejemplo, desde las áreas de biblioteca y difusión cultural)

b) La alfabetización académica, es decir, el desarrollo y/o fortalecimiento en el alumno de las competencias de lectura que requiere para el procesamiento y asimilación de los textos propios de su disciplina, hasta el momento no contemplado en *Pasión por la Lectura* y de vital importancia para la formación de la comunidad estudiantil universitaria.

c) La noción humanista de la lectura como formación, que concibe a la lectura como una experiencia ligada a la subjetividad de las personas y que en el caso de los estudiantes, pretende contribuir en el fortalecimiento de sentido humano, valor enunciado en la misión de la institución que la biblioteca ha seleccionado como el principio central para guiar tanto el programa de lectura como sus diferentes iniciativas.

3.2 Objetivo del modelo

Este modelo, generado desde el ámbito bibliotecario pero estrictamente vinculado con la academia, se ha planteado **como objetivo general**:

Fortalecer las competencias para la lectura de los alumnos universitarios a través de la integración de tres ejes: la lectura estética-eferente, la alfabetización académica y la lectura como formación.

Lo anterior, tomando como referencia que el programa existente solo ha contemplado al momento la lectura estética, sin embargo, el estudiante universitario necesita también reforzar sus habilidades para la lectura académica, considerando que ambos tipos de lectura son fundamentales para su formación integral.

Así, se pretende que el programa fortalezca las competencias para la comprensión de textos informativos, prioritariamente disciplinares (lectura eferente) y se cumpla el propósito académico, pero también las habilidades para su apreciación (lectura estética) para culminar en el fortalecimiento de sentido humano a través de la lectura como formación (propósito formativo integral).

Como objetivos específicos, el modelo se plantea:

- a) Reconocer e implementar en sus estrategias la noción del acto de lectura como transacción (considerándolo como un acto único, con un rol fundamental del lector –o lectores- en el proceso¹⁴, donde su reservorio intelectual y experiencial construyen el significado en la interacción con el texto).
- b) Establecer un continuo entre la lectura estética y la lectura eferente a través de estrategias y actividades que contribuyan en la alfabetización académica del universitario.
- d) Contribuir en la formación integral del estudiante universitario a través de la lectura, fortaleciendo su sentido humano, valor enunciado en la misión de la institución, que la biblioteca ha seleccionado como el principio central para guiar tanto el programa de lectura como sus diferentes iniciativas.

3.3 Principios del modelo

¹⁴ Vale señalar que aunque se explicita el carácter individual de la transacción en el lector, en este modelo se contempla la lectura como una práctica social. Como se comentó en el primer capítulo de este trabajo, “asumimos que la lectura es una práctica social, en grupo, con interacción” Cassany (2013, p. 5) y como tal, se considera en el apartado 3.4, referente a *Estrategias y acciones*.

En congruencia con los objetivos planteados, el modelo incluye como conceptos centrales los siguientes, que se presentan como los “ejes rectores” del mismo:

- a) La noción del acto de lectura como transacción en cuanto a proceso.
- b) El planteamiento de un continuo entre la lectura estética y la lectura eferente que asegure la contribución en la alfabetización académica del universitario.
- d) La noción humanista de la lectura como formación.

3.3.1 La noción del acto de lectura como transacción

El acto de la lectura se define, con base en la conceptualización de Rosenblatt, como una transacción única –que sucede en un momento y contexto específico- y que implica la reconstrucción del sentido de un texto estableciendo relaciones sobre las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento de que dispone el lector, donde el significado se genera como resultado de la transacción del lector con el texto, es decir, no se trata de una actividad meramente receptiva sino de una que exige operar sobre el texto para lograr un significado coherente sobre él (Rosenblatt, 1996, p. 7). Al leer, ocurren múltiples transacciones entre pensamiento y lenguaje escrito, en forma ascendente (del texto al lector) tanto como descendente (del lector al texto) (Kintsch, 1998 en: Carlino, 2005, p. 69).

En resumen, la teoría transaccional –explicada a detalle en el primer capítulo de este trabajo- implica que el acto de la lectura es una transacción donde tanto el lector como el texto desempeñan roles fundamentales en la construcción del significado (que no existe previamente en una totalidad, ni siquiera en el texto, pues se asume como resultado de este proceso) que se produce como resultado de un intercambio continuo entre el lector y el texto, implicando en él el propio reservorio

intelectual, que le permite establecer conexiones que le ayudan a precisarlo, ampliarlo o generar preguntas a partir del mismo.

Este proceso implica un diálogo entre el lector y el texto, que también puede originar el contraste de ideas y la generación de nuevo conocimiento.

Asimismo, esta transacción genera un proceso de lectura único y con un significado temporal, pues el mismo lector enfrentándose al mismo texto en otro momento, generará otro significado, como resultado del contexto, o de una transformación en su reservorio intelectual y experiencial.

Por ello, el reservorio es fundamental en la construcción de sentido y este no es el mismo para todos los lectores (de allí la importancia de que el profesor propicie en el caso de la lectura académica la socialización del significado, es decir, la construcción de un significado común para un grupo de estudiantes donde previa estimulación de lo que cada uno puede aportar a partir de sus reservorios intelectuales y experienciales. Este concepto es equivalente al repertorio, al que hace referencia Carlino:

Lectores y textos poseen “repertorios” –conjuntos de valores, conocimientos y convenciones culturales- que deben intersectarse para construir significado. Esto implica que los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que sabe y lo que busca el lector (2008, pp. 70-71).

Este aspecto debe considerarse en la lectura que se realiza en el aula para propiciar la reflexión del lector sobre su propio proceso y que reconozca la necesidad de acudir a otras fuentes si es preciso. Por su parte, el mediador de lectura –la mayoría de las veces el profesor- puede enriquecer el repertorio o reservorio de sus

alumnos¹⁵ a través de la recomendación de la lectura de textos propios de su área disciplinar o de otras referencias que le ayuden en la construcción de sentido.

Carlino señala que son los docentes quienes disponen de “repertorios” bibliográficos contruidos a lo largo de su formación, quienes pueden aportar “hojas de ruta y lentes” que ayuden a los alumnos a recorrer los textos. Por lo tanto, se contempla que este sería uno de los roles fundamentales del mediador en las diferentes prácticas de lectura en la universidad, tanto eferentes como estéticas.

3.3.2 El *continuo* entre la lectura estética y la lectura eferente

Un texto puede ser abordado con propósitos diferentes, aunque también la naturaleza del mismo puede motivar cierto tipo de aproximación al mismo. Un lector no se aproxima de la misma manera a un texto del cual requiere obtener un dato que de un texto que lee por placer. Esto es definido por Rosenblatt (1996) como lectura eferente –refiriéndose a la lectura con finalidades informativas- y la lectura estética- referente a la lectura con propósitos de apreciación y disfrute.

En la lectura eferente, el lector se enfoca en obtener información o conocimiento específico a partir de la lectura, lo fundamental radica en lo que el lector derivará de dicho proceso, tal es el caso de la lectura de textos académicos, enciclopedias, manuales, pero también textos literarios de los cuales tendrá que obtenerse información muy específica como puede suceder en una clase de literatura donde hay categorías de análisis específicas que se desean explorar en una novela, por ejemplo, cuando se está realizando un ejercicio de literatura comparada.

¹⁵ Para efectos de esta propuesta, los términos “reservorio” (Rosenblatt) y “repertorio” (Carlino) se tomarán como sinónimos.

En la lectura estética, el proceso está centrado en lo que sucede en el momento con la lectura, y es altamente subjetivo. Es el tipo de proceso que se da, por ejemplo, con la lectura de géneros literarios con fines recreativos. En la realidad, la lectura no siempre tiene estos límites.

En esta propuesta se pretende enlazar elementos eferentes y estéticos, no solo en el sentido del propósito de la lectura sino de géneros y formatos: la pertinencia de objetos para la lectura se expande y las posibilidades de lectura se vuelven ilimitadas, de tal manera que la noción de *lectura diversificada en sentido amplio* que se plantea en este modelo es una práctica incluyente en términos de formatos y propósitos, que comprende tanto los textos impresos como los disponibles en plataformas virtuales y expande la noción de texto a obras artísticas, pictóricas, audiovisuales y las diversas expresiones susceptibles de ser leídas. Aunque la prioridad se encuentra en las lecturas académicas y literarias procedentes de diversos escritos, retomando la definición de Roland Barthes, se pretende ampliarla a otras textualidades: “se leen textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas” (1997, p. 41).

Al ampliar el concepto de lectura, también se expande el de la comprensión: las posibilidades son múltiples y no existe una comprensión de la lectura única e irrevocable, así, en este modelo, transitamos de la definición de *la lectura* a *las lecturas*, considerando el carácter polisémico de la lectura, de forma tal que la comprensión de la lectura no lleva a un único camino, sino a varios.

La labor del mediador es, entonces, la de quien estimula en el lector la lectura expansiva y creativa, (con los riesgos que esto conlleva ante la diversidad de opiniones y el tiempo para comentarlas en el aula, donde el tiempo es limitado) y que, si es preciso, dada la finalidad de esta, sobre todo en un contexto académico, ayuda a delimitar respetuosamente algunas aproximaciones sin desdeñar las posibilidades que el lector encontró.

En este modelo, la transacción entre lo estético y lo eferente se construye a través de:

a) La creación de condiciones específicas para la lectura tanto eferente como estética que generen una disposición apropiada por parte del alumno.¹⁶

b) La lectura estética en el aula, reflexionando sobre el proceso y llevando a que el alumno identifique las estrategias que le pueden ser útiles en la lectura eferente.

c) La expansión de la lectura eferente a través de la lectura estética, llevando al alumno de la mano en el camino con una trayectoria que le lleve del texto de su materia a otras lecturas literarias y otros formatos que le permitan una mejor comprensión o ampliación del conocimiento.

d) Por último, se pretende dotar al profesor de estrategias, a través de su formación como mediador de lectura¹⁷, para que ayude al alumno a lograr el mejor aprovechamiento de los textos. Lo anterior, pretende lograrse a través de la reflexión de profesores y alumnos sobre el proceso de lectura que se genera de forma colaborativa en el aula, con base en las etapas de la lectura transaccional que se detallan en la Tabla 6. Guía general para la lectura transaccional.¹⁸

3.3.3 La noción humanista de la lectura como formación

El perfil del estudiante que se desea formar en cada institución generalmente se establece a partir de la misión. En este caso, la misión del Tecnológico de Monterrey (ITESM, 2012) establece: “Formar líderes con espíritu emprendedor, sentido

¹⁶ Considerando el planteamiento del modelo enfocado a universitarios, se menciona la palabra “alumno” pero puede tratarse de cualquier participante en la lectura.

¹⁷ Este punto se desarrolla a profundidad en el apartado 3.4.4 *Recursos humanos para la activación del programa*.

¹⁸ Las estrategias para llevarlo a cabo se enuncian en el apartado 3.4 de este capítulo.

humano y competitivos internacionalmente”. Asimismo, define los siguientes como los valores fundamentales sobre los cuales se sustenta tanto la práctica docente como la operación de la institución: integridad, sentido humano, visión global, trabajo colaborativo e innovación.

La biblioteca, comprometida con el fortalecimiento del sentido humano de los estudiantes, lo ha asumido como su principio central. En el caso del programa *Pasión por la Lectura*, a través de una conceptualización humanista de la lectura como una experiencia ligada a la subjetividad y al valor de las personas y las sociedades, que promueve el reconocimiento de las diversas manifestaciones que definen nuestra cultura.

Si bien, desde sus inicios, el programa *Pasión por la Lectura* se planteó como slogan “*Leer te transforma*”, este modelo se plantea retomar no solo como una frase publicitaria sino genuinamente enlazado a los propósitos y estrategias del programa, reconociendo que no solo la lectura, sino la conversación a partir de ella, contribuye eficazmente a la formación integral del estudiante como persona y como ciudadano.

Para materializar este principio, el programa plantea los siguientes elementos:

- a) En la línea de la recomendación de Larrosa (2003) de guiar al otro en un proceso donde se den “la escritura, exploración y el silencio”, este modelo reivindica la importancia de dar el adecuado tiempo al proceso, es decir, favorecer la reflexión y la asimilación, en contraposición a la lectura rápida e irreflexiva de multiplicidad de textos.
- b) Promover el diálogo con el texto a través de las preguntas que “abren la lectura y la incendian” (Larrosa, 2003, p. 19) sin duda el profesor y el mediador pueden motivar a través de estas al estudiante lector a reflexionar sobre la lectura, es decir,

con preguntas abiertas que lleven a la conexión del lector con el texto y evitar aquellas preguntas cerradas que reducen la lectura a datos específicos.¹⁹

c) Contribuir al aprecio del patrimonio cultural de la región a través del reconocimiento de la producción literaria local y nacional. Si bien el programa en sus inicios planteó la selección de obras de valor literario “universal” en la selección del listado de “Los cien”, se considera fundamental la inclusión formal de obras literarias locales, otorgando el reconocimiento que merecen los autores fundamentales de cada región.²⁰

3.4 Estrategias

A continuación se plantean las estrategias que permitirán la puesta en marcha del modelo conforme los principios planteados. Estas se presentan en función de los elementos que recomiendan Álvarez y Giraldo (2008) para la formalización de estrategias de intervención lectora: el lector, los materiales de lectura, la habilitación del espacio, los recursos, la estructura y organización y los servicios bibliotecarios de lectura, elementos que se contemplan en los siguientes apartados.

3.4.1 Relacionadas con el lector y la lectura

¹⁹ Autores como Kelly Gallagher (2009) han denunciado precisamente este problema. Él señala que en las clases de literatura, por ejemplo, a veces se presta más atención a aspectos irrelevantes de la lectura que llevan a la ubicación de datos muy específicos que “fragmentan la lectura” pero no de conexiones que generen conocimiento, es decir, se atiende más a la memorización que a la comprensión y reinterpretación, necesarias para integrar lo leído (Gallagher, 2009, pp. 72-73)

²⁰ En el caso de Cuernavaca se han identificado autores fundamentales que, aun sin haber nacido en Morelos, como visitantes frecuentes o radicando alguna temporada en la región, heredaron su obra, como Malcolm Lowry, Alfonso Reyes e Ivan Illich. Otros autores fundamentales en la historia literaria del estado son: Ricardo Garibay, Francisco Rebolledo, Ethel Krauze, así como los hermanos Socorro y Ricardo Venegas. Y entre los autores contemporáneos, hay notables ejemplos de jóvenes y reconocidos autores como Alma Karla Sandoval, Afhit Hernández, Efraím Blanco, Ricardo Ariza, Félix Vergara, Kenia Cano, Denisse Buendía, Marina Ruiz, Sergio David Lara, Ana Velarde, Davo Valdés, Amaury Colmenares, Yeni Rueda, entre otros que han participado en el programa Pasión por la Lectura.

Las exigencias académicas implican tanto para alumnos como para profesores la necesidad de enfrentarse a textos de diversa naturaleza y con diversas finalidades, sin embargo, la necesidad de cumplir con un programa en un lapso temporal determinado implica a veces que se deban cumplir ciertas lecturas como requisito, pero no es hasta la entrega de un examen o un trabajo escrito que el profesor se da cuenta que el alumno se enfrentó al texto con dificultades, y esto sucede aun tratándose de universitarios.

Esto lleva al reconocimiento de la necesidad de que profesores y mediadores asuman un rol más activo en el proceso de lectura del alumno universitario, tanto en el caso de las lecturas que se realizan con fines académicos como con fines recreativos o estéticos, considerando que tanto los contenidos como la práctica reiterada de la lectura tienen una función formativa en el estudiante y un efecto favorable en su desempeño académico. Por lo tanto, retomando los Principios establecidos en el anterior apartado y el objetivo del modelo de *Fortalecer las competencias para la lectura de los alumnos universitarios a través de la integración de tres ejes: la lectura estética-eferente, la alfabetización académica y la lectura como formación*, se proponen las siguientes estrategias:

a) Generar experiencias integradoras con textos eferentes y aproximación estética, a través de la lectura de textos académicos, tomando como modelo el círculo de lectura denominado *Café Literario* (donde se leen y comentan textos literarios) pero con lecturas académicas, ya sea del curso donde se realiza la práctica de lectura o de manera interdisciplinaria, por ejemplo, fragmentos de lecturas de los autores disciplinares o artículos científicos en condiciones que propicien la disposición del alumno hacia la lectura.

Para esta actividad se proponen las denominaciones siguientes: *Café académico, café científico o café interdisciplinario*²¹ o más específico, aludiendo al área disciplinar, *Té matemático*²². Esta puede realizarse en el aula o en la biblioteca.

b) Generar experiencias integradoras con textos estéticos y aproximación eferente a través de la lectura de textos literarios. Esta estrategia se puede concretar en actividades como: la lectura de cuento, poesía o novela vinculada a la materia, o – considerando la noción de la lectura diversificada en sentido amplio, con obras artísticas de diferente naturaleza (audiovisuales, pictóricas, dancística, musicales, etc.) que pueden ser incorporadas de forma transversal a los cursos universitarios con la finalidad de ampliar, complementar, discutir la comprensión de los conceptos propios de la disciplina.

Si bien esta incorporación puede realizarse como bibliografía adicional, se recomienda que se lleve a cabo a través de una sesión en el aula, en la biblioteca o a través de una visita específica al espacio específico del (cine, museo, galería de arte, teatro, etc.) con un mediador de lectura o experto diferente del profesor. Para esta actividad se proponen las denominaciones siguientes: *Café en el aula, Cineclub en el aula, Conectarte (conexiones entre el arte y tu área disciplinar)*.

c) El acto de lectura, guiado por el mediador, incorporará los momentos pertinentes para la activación del reservorio/repertorio o la complementación de este, así como para la reflexión, en este caso, con base en los conceptos de la clase pero siempre enmarcado en la noción humanista de la lectura formativa, promoviendo la reflexión, la generación de una postura crítica y ética ante los diferentes planteamientos. La secuencia que se recomienda implica los siguientes momentos:

²¹ Actividad que se exploró en 2015 integrada a la iniciativa Café Literario, pero con una periodicidad mensual.

²² Actividad que desde 2017 se realiza en el campus Cuernavaca bajo la coordinación de los profesores Pedro Nájera y Ramona Fuentes.

1. Propiciar la atención selectiva en el contenido a partir del establecimiento de un propósito para la lectura y la generación de condiciones tanto físicas como mentales para la misma, (concentración, atención plena a la lectura, interés, comodidad en el espacio, clima de confianza generado por el mediador, entre otras).

2. Reforzamiento o detonación del reservorio intelectual (del lector) Si bien el lector, en este caso, el alumno, independientemente del nivel en que se encuentre, tendrá un reservorio de experiencias el mediador (profesor o bibliotecario) podrá apoyar su proceso de lectura o la transacción detonando la conexión con experiencias o textos anteriormente leídos y propiciar que el mismo alumno establezca una relación con el texto, sin proporcionarle elementos adicionales o externos a su propio reservorio intelectual y experiencial.

3. Apoyar al alumno propiciando la conexión con textos o autores adicionales (externos) dados por el profesor o el mediador (lo cual puede facilitarse de cierto modo en el contexto académico, en términos de que un programa de estudios tiene secuencialidad y para llegar a cierto grado los alumnos tuvieron que cumplir ciertos requisitos) Esto puede reforzarse recomendando la lectura de los textos de los autores medulares en el área (durante la sesión de lectura si es en el aula o a través de una bibliografía recomendada incluso desde el primer día de clases, como ha propuesto Carlino (2005) en sus guías de Lectura (mencionadas en el primer capítulo de esta investigación). Esto activará ciertos elementos de su reservorio de experiencias lingüísticas -y por lo tanto anulará otros. Este acompañamiento debe asegurarse, en las sesiones de lectura pero además, particularmente, en los primeros semestres de la carrera pensando que es el momento en que se irá construyendo ese nuevo reservorio propio del área disciplinar (en el caso de lecturas académicas) y de cultura literaria (en el caso de las lecturas seleccionadas, como es el listado de *Los Cien* en el programa *Pasión por la Lectura*)

4. La transacción misma, ya sea individual o grupal, la conversación con el texto, que puede detonar el profesor o mediador tanto si la lectura se realiza en casa como

en el aula, En el primer caso, con una guía de preguntas abiertas o en el aula, promoviendo la discusión y el intercambio a partir del texto. Promover en las actividades la discusión de los textos, las preguntas que lleven a la introspección que permitan generar apreciación, conciencia social y política.

Estas cuatro estrategias se integran en la *Guía general para la lectura transaccional*, que se presenta a continuación (tabla 6):

Tabla 6. Guía general para la lectura transaccional

| Fases de la lectura transaccional |
|---|
| 1. Seleccionar los materiales de lectura |
| 2. Preparar el espacio con las condiciones adecuadas |
| 3. Preparar al público (inducción atractiva que fomente la atención y la dirija a un determinado propósito) |
| 4. Motivar al lector a establecer conexiones con otras lecturas o experiencias propias. |

| |
|---|
| 5. Una vez que se agotaron las conexiones con el reservorio propio del estudiante, proporcionar pistas hacia otras lecturas realizadas en clase o ejemplos que ayuden a la comprensión del texto. |
| 6. Promover la discusión y el intercambio libre de ideas a partir del texto orientando hacia la construcción del sentido del mismo con el alumno o grupo y la conexión con el objetivo inicialmente planteado, ya sea de apreciación o de obtención de conocimiento. sobre un tema en específico. |
| 7. Promover la reflexión sobre las etapas del proceso de lectura y las estrategias que resultaron útiles (componente metacognitivo) |

Fuente: Elaboración propia.

3.4.2 Bibliografía y materiales de lectura

Este punto comprende tanto la bibliografía como los materiales de lectura. Para efectos de esta investigación, como *bibliografía* definimos todo aquel recurso de información que se selecciona e incorpora al acervo con la finalidad de asegurar la fundamentación disciplinar de un curso que forma parte de la currícula universitaria. Puede tratarse de recursos recomendados en el plan de estudios oficial o seleccionados por los profesores titulares para complementar sus cursos.

En este caso, se plantea el concepto *bibliografía ampliada* con recursos bibliográficos adicionales cuya finalidad es expandir la experiencia de la lectura eferente y estética. (Ver detalle en inciso C de este apartado)

Como materiales de lectura, se identifican aquellos textos que se seleccionan específicamente para la realización de prácticas de lectura en el programa, ya sea en lecturas en el aula o fuera de ella. Estos pueden o no pertenecer a la bibliografía de algún curso. (Ver inciso D de este apartado)

a) La biblioteca se asegurará de que alumnos y profesores tengan acceso a los libros y otros recursos de información incorporados seleccionados para el programa, incorporándolos a su acervo. Independientemente de su género, serán seleccionados con base en las *Políticas de Desarrollo de Colecciones de las Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey (2016)* que enuncian en su primer punto que:

Se adquirirá material bibliográfico que contribuya al enriquecimiento de la colección por su valor académico y/o literario en términos de los programas académicos vigentes, los proyectos de investigación y los intereses de lectura de la comunidad en el marco del programa *Pasión por la Lectura*, asegurando el respeto de los Principios y la Misión del Tecnológico de Monterrey

b) Para la selección de los materiales de lectura que se utilizarán en las actividades, se preferirán aquellos que sean diferentes a los asignados en el programa oficial de cada materia para que permitan ofrecer al estudiante la posibilidad de conocer otros géneros, autores o textos, si de un autor ya conocido o ya manejado en el aula, se trata. Es pertinente considerar el público al que van dirigidos (carrera, materia, semestre de los estudiantes) así como el propósito de la lectura.

c) Es preciso que la selección de bibliografía y materiales de lectura tanto para actividades específicas como para la construcción de bibliografías *ampliadas*, partiendo de la bibliografía básica y complementaria, se realice en vinculación con

los profesores. El concepto de bibliografías ampliadas plantea la inclusión de textos adicionales a los planteados en el programa oficial que permitan expandir la experiencia tanto de lectura estética como de lectura eferente en el alumno, con textos literarios –o procedentes de otras manifestaciones artísticas- y textos disciplinares adicionales que permitan al alumno ampliar su conocimiento (por ejemplo, lecturas de otros teóricos o autores de la misma escuela o corriente u otros que analicen los mismos temas y puedan ayudarles a tener una visión más completa)

d) Se recomienda la identificación de los autores medulares de cada carrera y sus obras fundamentales para integrarse al acervo de la biblioteca y que al integrarse a la bibliografía ampliada del curso, contribuyan en la alfabetización académica del alumno. Para ello, se propone la identificación de las materias teóricas centrales de cada carrera y la elaboración de bibliografías ampliadas para ellas. Por otra parte, el apoyo específico para los alumnos de semestres iniciales en la selección de lecturas de su área se considera estratégico para ayudarle a incorporarse a su ámbito disciplinar.

e) Si bien pueden utilizarse textos en formatos impresos o electrónicos, para las prácticas de lectura en el aula, se recomiendan los textos impresos, para que los participantes tengan la posibilidad de realizar anotaciones y subrayados²³. Por otra parte se recomienda que cuando se trabaje con capítulos de libros o fragmentos de obras literarias –o de otras manifestaciones artísticas- se proporcione al participante la referencia completa para que pueda acudir a las fuentes originales o completas.

3.4.3 El espacio

²³ Los asistentes al círculo de lectura denominado Café Literario han externado su preferencia por los textos en formato impreso pues les permite identificar fragmentos, frases o palabras que les resultan significativas e incluso, en la primera parte de la sesión cuando se realiza la lectura colaborativa de los textos en voz alta, les resulta más placentera y cómoda la lectura.

La elección del espacio para el desarrollo de actividades es fundamental para la creación de una atmósfera o un ambiente propicio para la lectura. Incluye no solo los factores físicos sino “sociales, culturales, políticos, educativos, afectivos, emotivos, estéticos, comunicativos y éticos”; espacios, materiales y simbólicos que dentro y fuera de la biblioteca condicionan su proceso (Álvarez y Giraldo (2008, p. 104)

a) En términos afectivos y comunicativos, el mediador deberá generar un ambiente para la lectura, como ha señalado Aidan Chambers.²⁴, propiciando la disposición del lector y favoreciendo la circunstancia para la lectura. Chambers (2007a, p. 25) señala, en cuanto a la disposición, que son “las expectativas, experiencia previa y conocimiento, así como el estado de ánimo, la relación con los otros participantes, incluso la hora del día y el clima factores que condicionan la manera en que nos comportamos mientras estamos haciendo algo.”

En cuanto a la circunstancia, Chambers la define como “el entorno físico y la pertinencia para la actividad que nos ocupa” (2007a, p. 25). Por lo tanto, ambos aspectos deberán ser cuidados.

b) El tiempo de la lectura deberá ser previsto por el mediador, con base en la extensión y complejidad de la lectura seleccionada. Contar con poco tiempo para la lectura puede resultar frustrante y, por lo tanto, contraproducente para un proceso donde se pretende generar interés en la lectura, por lo tanto es requisito que el mediador revise con anticipación la lectura, calcule el tiempo promedio requerido tanto para la lectura individual o grupal, como para la fase de preguntas, comentarios e intercambio en el equipo. Si la actividad se realiza en el tiempo de clase, es preciso que se contemple el tiempo y se acuerde con el profesor. Como opción en el caso de lecturas extensas, se puede solicitar a los alumnos la lectura

²⁴ Si bien sus recomendaciones se basan en la promoción de la lectura con niños, la mayoría de estas son aplicables a la lectura en cualquier edad.

previa y ya en el aula, o en la actividad de lectura, retomarla y comentarla a profundidad.

c) La disposición del espacio debe propiciar la conversación y la participación con un acomodo del mobiliario que facilite la comunicación equitativa entre los integrantes, con asientos circulares o en arco, evitando en lo posible aquellas disposiciones que establecen una jerarquía entre profesor-mediador y alumno como ocurre en la disposición de los salones tradicionales.

d) Es recomendable que en el espacio se incluyan, además de las lecturas seleccionadas para la sesión, otras que puedan ser de interés complementario. En el caso de la Biblioteca, se sugiere que se incluya una mesa de exposición de libros o una biblioteca ambulante con materiales relacionados a disposición libre de los lectores potenciales.

e) La utilización de la biblioteca para actividades o eventos del programa posibilita su resignificación y apropiación por parte de los alumnos, por ejemplo, los espacios tipo Learning Commons que promueven el aprovechamiento múltiple de las instalaciones por la comunidad académica y estudiantil o los espacios que promueven el silencio y la concentración para quienes así lo desean para la lectura individual. Asimismo, se recomienda el aprovechamiento de todos los espacios posibles del campus (áreas verdes, cafetería, auditorio, gimnasio) y con ello, su resignificación a partir de la realización de las prácticas de lectura, configurando en el imaginario de la comunidad la noción de “campus lector”.

f) El mediador debe además generar un ambiente para la lectura donde se promuevan el respeto, la confianza, el intercambio libre de ideas, la diversidad y la integridad de las personas. Como marco, siempre se encontrarán los valores de la institución, en este caso del Tecnológico de Monterrey: integridad, sentido humano, visión global, trabajo colaborativo e innovación.

g) Todos los aspectos anteriores multiplican su importancia cuando el programa de lectura recibe autores invitados: el espacio, el tiempo requerido, la disponibilidad de libros y otras obras relacionadas, la generación de condiciones adecuadas para la actividad con anticipación y por lo tanto, disposición para la misma, resultan centrales. Chambers (2007a) destaca además que la visita de un autor o “un invitado célebre” debe ser aprovechada al máximo. En términos de un espacio universitario del siglo XXI, se contempla un sinfín de posibilidades: la transmisión previa de mensajes a través de redes sociales, la grabación y transmisión durante el evento, la conservación de evidencia que permitirá lograr un beneficio no solo para los asistentes al evento sino para potenciales lectores.

3.4.4 Recursos humanos para la activación del programa

Se considera el recurso más importante para el desarrollo del modelo. En este se contemplan tanto los bibliotecarios como los profesores. Por lo tanto, implica la integración de un equipo con interés y compromiso en la formación de lectores, dispuesto también a formarse en el camino. Es preciso un involucramiento pleno en la lectura de las obras para realizar una selección basada en su potencial para las estrategias transaccionales.

a) En el caso de los profesores, implica su participación para el desarrollo de colecciones, el diseño colaborativo y la implementación de prácticas de lectura, así como los mecanismos necesarios para su evaluación e incorporación específica en cursos. Por lo anterior, la vinculación con profesores desde la biblioteca se considera el requisito fundamental para la realización del programa. Para ello, es necesaria la definición de materias donde se incorporaría transversalmente la lectura, asegurando un seguimiento de principio a fin. Se recomienda la aplicación de un cuestionario inicial que permita conocer el perfil lector de los estudiantes, documentar las actividades y evaluar los resultados logrados en cada grupo.²⁵

²⁵ Se plantea la necesidad de incorporar, en un primer momento, a los profesores de tiempo completo ya involucrados con el programa de lectura previamente, presentar ante ellos la propuesta y probarla entre sus grupos en un semestre académico. Posteriormente, serán invitados los profesores de

b) En el caso de los bibliotecarios, implica asumir un compromiso en la formación lectora, no solo de los lectores sino de sí mismos. Para ello, es necesario que la biblioteca universitaria incorpore –o forme- bibliotecarios lectores, comprometidos con la formación y capacitados no solo como mediadores de lectura, sino como diseñadores de estrategias y actividades para la animación y formación lectora, para lo cual es preciso que conozcan a su comunidad de lectores. Asimismo, será fundamental fortalecer sus habilidades para la selección de materiales de lectura en colaboración con la comunidad académica.

Shera señala que el bibliotecólogo debe contar con un conocimiento profesional fundamental sobre las características de los lectores, de la información registrada y los métodos para poner en contacto al lector con la información (1990, p. 211). Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la tarea fundamental del bibliotecario de conocer a la comunidad de usuarios, en este caso, a los estudiantes universitarios, para poder generar, desde la biblioteca, intervenciones que, basadas en el conocimiento sobre ellos, contribuyan en su formación lectora. Esto implica la incorporación de la investigación como una práctica bibliotecológica necesaria para asegurar el conocimiento de la comunidad de usuarios y el desarrollo de estrategias acordes con sus necesidades.

Con la finalidad de activar el programa, se plantea la necesidad de incorporar como aspecto central en las actividades y procesos el compromiso con la formación lectora, ampliando en algunos casos las funciones actuales de la Biblioteca y, por lo tanto sus servicios. En el siguiente apartado se plantean algunas de las posibilidades al respecto:

3.4.5 Los servicios bibliotecarios de lectura

cátedra (tiempo parcial) dando prioridad a quienes tengan más de un año laborando en la institución, con la finalidad de reunir un grupo comprometido que pueda dar seguimiento al modelo.

Es menester que en la operación de la biblioteca se permee el espíritu de la formación lectora y los servicios bibliotecarios se integren a las estrategias del modelo a través de la incorporación de la animación-promoción-formación de lectores de manera transversal en la biblioteca, fortaleciendo su función social y su rol como entidad académica, central para el funcionamiento de la universidad. En primer lugar, transformando la percepción que el bibliotecario tiene del usuario “genérico” hacia el reconocimiento del usuario académico-lector, universitario en formación, así como docente-formador de lectores, cuyas necesidades implican necesariamente generar una reformulación de los servicios y funciones de la biblioteca, a partir de su relación con la lectura y, por ende, el enriquecimiento del rol de los bibliotecarios y sus funciones, como se explicita a continuación:

a) En *Desarrollo de Colecciones*: Proceso de recopilación bibliográfica estratégico para el programa de lectura, con la convocatoria para el diseño de bibliografías ampliadas dirigida a profesores expertos en el área disciplinar o el género, promoviendo la apreciación estética, generando una nueva mirada hacia lo disciplinar, de diferentes tipos de textos: desde textos literarios hasta artículos científicos en las diversas actividades del programa. Posteriormente, en colaboración con otras áreas de la biblioteca, se realizaría la difusión de las bibliografías ampliadas.

b) En *Procesos Técnicos/Catalogación*: involucramiento de los catalogadores en la selección y difusión de materiales, así como de bibliografías ampliadas por carrera o tema para su integración, en colaboración con *Servicios al Usuario*, en mesas de exposición, presentaciones, círculos de lectura y talleres de Biblioteca. También se contempla la posibilidad de explorar alternativas para el acceso de lecturas y colecciones.²⁶

²⁶ Por ejemplo, se sugiere el diseño de bibliografías ampliadas tipo mapa conceptual con links a recursos disponibles online y conexiones al catálogo de la Biblioteca.

c) En *Servicios al Usuario*, flexibilización de las reglas de préstamo en beneficio de los lectores, otorgamiento de más días (por ejemplo en periodos vacacionales) o más ejemplares en préstamo, así como el apoyo para la localización de materiales de lectura en la colección y a través de los servicios de préstamo interbibliotecario. En eventos de lectura -como *bibliotecas ambulantes, picnics literarios y festivales*- se permitirá al usuario solicitar en préstamo la cantidad de libros que desee cada lector.

d) En *Formación de usuarios*, inclusión del tema de lectura y alfabetización académica en los talleres para profesores y alumnos. En el caso de los talleres para profesores, el objetivo sería sensibilizarlos sobre la incorporación transversal de la lectura y la alfabetización académica. Se les sugerirían guías y actividades de apoyo para la lectura en el aula (por ejemplo, la *Guía general para la lectura transaccional*).²⁷

En el caso de los alumnos, se les proporcionarían estrategias para la lectura de diversos textos (tanto eferentes como estéticos) y su apreciación. El programa de formación de usuarios incluiría también la difusión de los nuevos servicios (de apoyo a la formación de lectores) en los talleres de inducción a nuevos alumnos.

Se pretende incluir también en el programa de formación de usuarios cursos sobre mediación lectora, para desarrollar o fortalecer las estrategias de profesores y de bibliotecarios para la formación de lectores, partiendo del reconocimiento del potencial formador que cada uno puede tener desde su ámbito al incorporar funciones relacionadas con la selección minuciosa de materiales de lectura, la construcción de bibliografías ampliadas, el diseño tanto de actividades de lectura como de cursos y otras estrategias de formación, y la incorporación de la

²⁷ Se propone la generación de un manual para profesores que incluiría la documentación del programa –estrategias, principios y mecanismos de implementación descritos en este capítulo- así como las guías de lectura y se realizaría una práctica modelo del tipo de dinámica que se desea realizar con los estudiantes.

recomendación como una mediación sutil y permanente, ligada al contacto cotidiano con los alumnos.

También se plantea la necesidad de formar universitarios como mediadores de lectura y, por ende, hacerlos partícipes del programa, sobre todo en sus labores extensivas a la comunidad.²⁸

e) En *Referencia*, se plantea la habilitación del *servicio de referencia lectora*, con recomendaciones de libros tanto académicos como para lectura por placer, estrategias específicas para la lectura de textos avanzados –en vinculación con académicos del área- tales como técnicas de estudio o recomendación de lecturas adicionales (algunas de ellas ya integradas a través de la estrategia de bibliografías ampliadas)²⁹

3.5 Mecanismos de implementación

3.5.1 Planeación

Esta comprende tanto la calendarización de actividades como la selección de materiales de lectura y espacios idóneos para la realización de actividades. Esta planeación deberá realizarse por el comité -integrado por bibliotecólogos y profesores, así como colaboradores de difusión cultural de la universidad-

²⁸ Experiencia que ya se ha llevado a cabo con el proyecto *Lectura para todos*, en la denominada Semana i, donde se capacitó un grupo de alumnos en mediación de lectura y diseñaron un programa para dos escuelas primarias federales de Xochitepec, comunidad aledaña al campus Cuernavaca.

²⁹ En principio, no se requiere un espacio adicional, se incorporaría a las funciones de Referencia actual a través del portal de bibliotecas y se atendería por el Coordinador del programa de lectura.

considerando la combinación adecuada de actividades de animación, así como de promoción-formación, con un énfasis mayor en estas últimas para la población universitaria, con base en las especificaciones del modelo diseñado (ver apartado de *Estrategias 3.4.1 Relacionadas con el lector y la lectura*) así como los tiempos y espacios adecuados (ver apartado *3.4.3 El espacio*) Un aspecto a considerar será que la programación de actividades no coincida con los periodos de exámenes.

Con la finalidad de activar el programa, se plantea la necesidad de realizar una planeación de las actividades de forma semestral, de preferencia antes de cada periodo académico para que el profesor pueda integrar a su programa las sesiones de lectura planteadas y se evalúe con anticipación el material de lectura que se elegirá para cada sesión.

3.5.2 Comunicación y difusión

Para posicionar el programa entre la comunidad universitaria es fundamental que desde la biblioteca, se diseñen y difundan productos comunicativos (como carteles, volantes y separadores, tanto impresos como electrónicos) a través de los diversos medios institucionales disponibles (página electrónica, redes sociales, boletín de campus y vitrinas) con la finalidad de dar a conocer el programa, sus servicios y

actividades y asegurar la adecuada anticipación en la difusión de eventos y convocatorias para promover la participación de los universitarios.

Entre los principales contenidos que se deberán difundir se encuentran:

- 1) Información breve y ampliada del programa Pasión por la Lectura, tanto para alumnos como profesores.
- 2) Calendarización de actividades (semanal, mensual, semestral)
- 3) Recomendaciones de lecturas (con el concepto de bibliografía ampliada, estableciendo conexiones entre obras literarias – así como otras manifestaciones artísticas- y áreas disciplinares)
- 4) Los nuevos servicios de la biblioteca como resultado de la incorporación transversal de la lectura a su operación, tales como referencia lectora, extensión e préstamos vacacionales, así como talleres para comprensión lectora y formación de mediadores de lectura, entre otros.
- 5) En las sesiones de inducción para alumnos y profesores de nuevo ingreso, así como en las visitas guiadas, se incluirá la información sobre el programa de lectura y los diferentes servicios.
- 6) Apoyos específicos para la lectura académica para alumnos de primeros semestres.

3.5.3 Evaluación

En el caso de las estrategias de intervención lectora, se requiere no solo planeación y organización, sino evaluación. A diferencia de las actividades de fomento y animación, las de promoción (con una intención formadora) requieren un seguimiento adecuado, que se integra en la evaluación. En este caso, se plantean tres modalidades de evaluación que permitan:

- a) La evaluación de la actividad de lectura transaccional por parte del alumno hacia el mediador y la actividad.
- b) La evaluación de la dinámica que se genera en el grupo durante la sesión de lectura, por parte de observador externo, complementada al final por el mediador.
- c) La evaluación global del modelo.

A continuación se describe cada una de ellas:

- a) Evaluación del proceso por parte del alumno hacia el mediador y la actividad. Esta se realizará tomando como base las etapas planteadas para la sesión de lectura transaccional. Se evaluará a través de una rúbrica que deberá ser llenada por cada alumno al término de la actividad. Si bien se basa en criterios cualitativos, la asignación de un valor numérico a cada uno de ellos permitirá contar con una evaluación mixta (cuali-cuantitativa) del proceso que, al promediarse permitirá contar con una calificación por parte del grupo completo a la práctica realizada. Esta se detalla en la siguiente rúbrica (tabla 7):

Tabla 7. Rúbrica de evaluación general de la práctica de lectura transaccional por el alumno

| Dimensión | 4 Más Alto | 3 | 2 | 1 Más Bajo | RECOMENDACIONES |
|--------------------------|--|---|---|--|-----------------|
| a. Materiales de lectura | Los materiales fueron de mi interés y agrado. Me gustaría leer más de este autor, tema y/o género. | Los materiales fueron medianamente de mi interés y agrado. Quizás leería alguna vez | Los materiales fueron mínimamente de mi interés y agrado. | Los materiales NO fueron de mi interés y agrado. NO me gustaría leer más de este autor, tema y/o género. | |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|--|
| | | más de este autor, tema y/o género. | | | |
| b. El espacio y el ambiente | La disposición del mobiliario y las condiciones generales del espacio (iluminación, temperatura, sonidos ambientales) generaron un ambiente óptimo para mi práctica de lectura. Me sentí cómodo y con ganas de leer. | La disposición del mobiliario y las condiciones generales del espacio (iluminación, temperatura, sonidos ambientales) fueron regularmente apropiadas para generar un ambiente óptimo para mi práctica de lectura. | La disposición del mobiliario y las condiciones generales del espacio (iluminación, temperatura, sonidos ambientales) fueron mínimamente e apropiadas para generar un ambiente óptimo para mi práctica de lectura. | La disposición del mobiliario y las condiciones generales del espacio (iluminación, temperatura, sonidos ambientales) NO generaron un ambiente óptimo para mi práctica de lectura. NO me sentí cómodo NI con ganas de leer. | |
| c. El arranque de la sesión | El mediador dio una introducción atractiva que captó absolutamente e mi atención y me clarificó el propósito de la sesión | El mediador dio una introducción medianamente e atractiva que me hizo entender un poco del propósito de la sesión | El mediador mínimamente e dio una introducción y no me clarificó del todo el propósito de la sesión | El mediador NO dio una introducción a la sesión, NO captó absolutamente mi atención y NO me clarificó el propósito de la sesión. | |
| d. Apoyo por parte del mediador en mi proceso de lectura con mi propio conocimiento o experiencia. | El mediador me motivó a establecer conexiones con otras lecturas o experiencias propias que me permitieron comprender y disfrutar más de la lectura. | El mediador me motivó medianamente e a establecer conexiones con otras lecturas o experiencias propias. | El mediador me motivó mínimamente e a establecer conexiones con otras lecturas o experiencias propias. | El mediador NO me motivó a establecer conexiones con otras lecturas o experiencias propias. | |
| e. Apoyo por parte del mediador a través de recursos externos, adicionales. | El mediador me proporcionó pistas útiles hacia otras lecturas realizadas en clase o ejemplos que me ayudaron a comprender y disfrutar | El mediador me proporcionó pistas hacia otras lecturas realizadas en clase o ejemplos que me resultaron medianamente e ÚTILES para comprender y | El mediador me proporcionó pistas hacia otras lecturas realizadas en clase o ejemplos que NO me resultaron ÚTILES para comprender | El mediador NO me proporcionó pistas útiles hacia otras lecturas realizadas en clase NI ejemplos que me ayudaran a comprender y disfrutar más de la lectura.. | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| | más de la lectura. | disfrutar más de la lectura. | y disfrutar más de la lectura. | | |
| f. Discusión e intercambio de ideas hacia la construcción de sentido. | El mediador promovió la discusión y el intercambio libre de ideas a partir del texto, orientando hacia la construcción del sentido del mismo así como la conexión con el objetivo inicialmente planteado. | El mediador NO promovió la discusión y el intercambio libre de ideas a partir del texto, NI la construcción del sentido del mismo o la conexión con el objetivo inicialmente planteado. | El mediador mínimament e promovió la discusión y el intercambio libre de ideas a partir del texto, NI la construcción del sentido del mismo o la conexión con el objetivo inicialmente planteado. | El mediador NO promovió la discusión y el intercambio libre de ideas a partir del texto, NI la construcción del sentido del mismo o la conexión con el objetivo inicialmente planteado. | |
| g. Aprendizaje del proceso de lectura | El mediador me ayudó a reflexionar sobre las etapas del proceso de lectura que realizamos. Las estrategias me resultaron útiles y aplicables a mis sesiones de lectura. | El mediador me ayudó a reflexionar medianament e sobre las etapas del proceso de lectura que realizamos. Las estrategias me resultaron medianament e útiles. | El mediador me ayudó a reflexionar mínimament e sobre las etapas del proceso de lectura que realizamos. Las estrategias me resultaron mínimament e útiles. | El mediador NO me ayudó a reflexionar sobre las etapas del proceso de lectura que realizamos. Las estrategias NO me resultaron útiles NI tampoco aplicables a mis sesiones de lectura. | |
| Evaluación global de la actividad | La actividad de lectura fue absolutament e de mi agrado y me gustaría repetir la experiencia. | La actividad de lectura fue medianament e de mi agrado y podría repetir la experiencia. | La actividad de lectura fue mínimament e de mi agrado y NO me gustaría repetir la experiencia. | La actividad de lectura NO fue de mi agrado y NO me gustaría repetir la experiencia. | |

Fuente: Elaboración propia.

b) La evaluación de la dinámica que se genera en el grupo durante la sesión de lectura, por parte de observador externo, complementada al final por el mediador.

El propósito de esta evaluación es contar con una evaluación de cada etapa de la sesión por parte de un observador que conozca a profundidad el modelo. Para tal efecto, se propone un guía de observación que registre lo acontecido en cada

momento y que, hacia el final, pueda ser también complementada por el propio mediador, permitiendo por lo tanto el registro sistemático de lo ocurrido en cada sesión. Esta información será muy valiosa al contrastarse con los resultados obtenidos en la evaluación realizada por los propios estudiantes, a través de la siguiente rúbrica (tabla 8):

Tabla 8. Guía de Observación. Dinámica que se genera en el grupo durante la sesión de lectura.

(Para llenar por observador externo, involucrado en el proceso)

| Dimensión | 4 Más Alto | 3 | 2 | 1 Más Bajo | Opiniones de los estudiantes | Observaciones |
|-----------|---------------|---|---|---------------|---------------------------------|---------------|
|-----------|---------------|---|---|---------------|---------------------------------|---------------|

| | | | | | | |
|--|------------------------|--|--|------------|--|--|
| a. Materiales de lectura | Interés/ entusiasmo | | | Desinterés | Ej. Alumna A: <i>“me encanta Cortázar, ya lo he leído antes”</i> | |
| | Agrado | | | Desagrado | | |
| b. Espacio y ambiente generado | Interés/ entusiasmo | | | Desinterés | | |
| | Agrado | | | Desagrado | | |
| c. Arranque de la sesión (Inducción/objetivo) | Interés/ entusiasmo | | | Desinterés | | |
| | Agrado | | | Desagrado | | |
| d. Activación del repertorio/reservorio DEL ALUMNO por parte de mediador | Interés/ entusiasmo | | | Desinterés | | |
| | Agrado | | | Desagrado | | |
| e. Apoyo por parte del mediador a través de recursos externos, adicionales (DE LA CLASE Y OTRAS REFERENCIAS) | Interés/ entusiasmo | | | Desinterés | | |
| | Agrado | | | Desagrado | | |
| f. Discusión e intercambio de ideas hacia la construcción de sentido. | Interés/ entusiasmo | | | Desinterés | | |
| | Agrado | | | Desagrado | | |
| g. Reflexión sobre las etapas y el acto de lectura, guiada por mediador. | Interés/ entusiasmo | | | Desinterés | | |
| | Agrado | | | Desagrado | | |

Fuente: Elaboración propia.

c) La evaluación global de los resultados del modelo

Se pretende que al final de cada periodo académico, los profesores y/o bibliotecólogos evalúen el resultado obtenido por los alumnos y el grupo en general, realizando un comparativo entre las evaluaciones obtenidas en cada actividad (con

la rúbrica de evaluación planteada en el inciso A de este apartado y las notas derivadas de la *Guía de observación* presentada en el inciso B.³⁰

Se sugiere también:

a) El llenado por parte de los estudiantes de un cuestionario al inicio y al final del periodo para revisar si hubo alguna transformación en su práctica lectora como resultado del programa. (Ver Anexo 11. Autodiagnóstico sobre prácticas y competencias de lectura).

b) La realización de una o varias sesiones de Focus Group con alumnos de los diferentes grupos participantes en el programa durante el semestre para la revisión del modelo a partir de las opiniones y propuestas de los estudiantes.

3.6 Aplicación del modelo

Con la finalidad de probar el modelo, en la línea del enfoque de “investigación-acción”, que tras detonar un proceso de reflexión sobre un área específica e identificar necesidades, genera propuestas de solución para aplicarlas a un contexto

³⁰ Se sugiere el registro a través de alguna herramienta tecnológica que permita obtener promedios y generar reportes hacia el final, que permitan no solo generar propuestas de mejora para el modelo sino una retroalimentación que pueda ser útil al estudiante.

específico (McKernan, 1999, p. 25) se ha incorporado en dos cursos universitarios -que involucran alumnos de diversas carreras del área de Negocios*- una secuencia de actividades de lectura, integrada por una actividad de animación (biblioteca ambulante en el aula) y una sesión de lectura tipo *Café en el aula*. Lo anterior fue realizado entre el 26 de febrero y 1º de marzo de 2018 en los cursos *Comportamiento organizacional y Psicología y liderazgo*, de la Dra. Mayte Barba, con 35 y 21 alumnos, respectivamente.

Se decidió realizar dos actividades e iniciar con una sesión de lectura libre para iniciar la sensibilización sobre el tema y prepararlos para una segunda donde se requeriría participación más específica por parte de los alumnos.

En la primera sesión se realizó la visita de la biblioteca ambulante con una hora para la lectura libre de revistas de su área; se seleccionaron publicaciones afines, se distribuyeron por el salón –en el piso- y se asignó el tiempo de clase para la selección de artículos de interés y la lectura. La profesora asignó como actividad la elaboración de un comentario de la lectura seleccionada en vinculación con su clase

En la segunda, se realizó una lectura de los cuentos “El burócrata y el ángel” de Socorro Venegas y “Petición Laboral” de Felipe Garrido –seleccionados en colaboración con la profesora del curso y el mediador de lectura, el Dr. Afhit Hernández, por su pertinencia para generar la reflexión sobre temas de las materias. (Ver Anexo 12. Evidencia fotográfica de actividades realizadas)

Dicha actividad pretendía generar una “experiencias de lectura integradora con un texto estético y una aproximación eferente”, en la línea de la definición presentada en el apartado de 3.4.1 de este capítulo, integrando la secuencia de lectura transaccional, que se resume en la Tabla 6. Guía general para la lectura transaccional.

La sesión realizada constó de los siguientes momentos:

1. Llegada al salón de clase con lecturas y café preparado (la disposición del espacio se mantuvo como estaba, pues es un salón pequeño y el mobiliario con ruedas implica que el alumno pueda ubicarse donde se sienta más cómodo)
2. Introducción breve sobre la finalidad del programa de lectura, la actividad, la dinámica de la sesión, así como sobre la selección de lecturas y autores correspondientes.
3. Entrega de lecturas e invitación a los alumnos para tomar su taza de café
4. Presentación del profesor mediador
5. Lectura colaborativa en voz alta de los cuentos, por párrafos guiada – sutilmente, solo lee quien desea hacerlo- por el profesor mediador
6. Recapitulación de la lectura por el profesor mediador, detonando en el alumno la revisión de su propio repertorio de experiencias o conexiones
7. Conversación libre sobre la lectura entre el mediador y el grupo
8. Activación del repertorio de la clase: establecimiento de conexiones con conceptos, temas de clase, invitación a la reflexión y a la generación de una postura crítica a partir de preguntas abiertas en un ambiente cordial.
9. Cierre de la sesión y una aproximación a las conclusiones del grupo sobre la lectura y las conexiones con su área disciplinar, aspectos profesionales y de vida.
10. Aplicación de la rúbrica para los alumnos
11. Llenado de la rúbrica por parte del organizador de la sesión.

3.7 Evaluación del modelo

Como se planteó en la sección 3.5.3, para la evaluación del modelo se recomienda, además de la aplicación de una rúbrica al final de cada sesión, la realización de una o varias sesiones de Focus Group con alumnos participantes en el programa para

revisar el modelo a partir de las opiniones y propuestas de los estudiantes. A continuación se presentan los resultados.

3.7.1 Rúbricas

Los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación fueron los siguientes:

Los 56 alumnos, de ambos grupos, otorgaron una evaluación favorable. En la escala planteada de 1 a 4, donde 4 es el mejor³¹, la mayoría de los alumnos eligió esta evaluación en los diferentes rubros.

En el primer grupo, de *Psicología y liderazgo*, con 21 alumnos, solo dos marcaron respuestas diferentes:

- Un alumno marcó la opción 3 en la dimensión a (relacionada con materiales de lectura):

Los materiales fueron medianamente de mi interés y agrado. Quizás leería alguna vez más de este autor, tema y/o género.

- Otro alumno marcó la opción 3 en la dimensión b (relacionada con el espacio y ambiente de la lectura):

La disposición del mobiliario y las condiciones generales del espacio (iluminación, temperatura, sonidos ambientales) fueron regularmente apropiadas para generar un ambiente óptimo para mi práctica de lectura.

(Los dos alumnos marcaron con el número 4 (la mejor evaluación en la rúbrica) el resto de las preguntas).

³¹ Ver rúbrica completa en la Tabla 7. Rúbrica de evaluación general de la práctica de lectura transaccional por el alumno

En el segundo grupo, de la materia *Comportamiento organizacional*, cinco de los 35 alumnos evaluaron con el número 3 la lectura, lo que implicaba que *los materiales de lectura fueron medianamente de su interés y agrado*.

Los 49 alumnos restantes, de ambos grupos, eligieron la opción 4 en todos los rubros:

- Sobre la dimensión a. Materiales de lectura:
Los materiales fueron de mi interés y agrado. Me gustaría leer más de este autor, tema y/o género.

- b. El espacio y el ambiente
La disposición del mobiliario y las condiciones generales del espacio (iluminación, temperatura, sonidos ambientales) generaron un ambiente óptimo para mi práctica de lectura. Me sentí cómodo y con ganas de leer.

- c. El arranque de la sesión
El mediador dio una introducción atractiva que captó absolutamente mi atención y me clarificó el propósito de la sesión

- d. Apoyo por parte del mediador en mi proceso de lectura con mi propio conocimiento y experiencia.
El mediador me motivó a establecer conexiones con otras lecturas o experiencias propias que me permitieron comprender y disfrutar más de la lectura.

- e. Apoyo por parte del mediador a través de recursos externos, adicionales.
El mediador me proporcionó pistas útiles hacia otras lecturas realizadas en clase o ejemplos que me ayudaron a comprender y disfrutar más de la lectura.

- f. Discusión e intercambio de ideas hacia la construcción de sentido.
El mediador promovió la discusión y el intercambio libre de ideas a partir del texto, orientando hacia la construcción del sentido del mismo así como la conexión con el objetivo inicialmente planteado.

- g. Aprendizaje del proceso de lectura
El mediador me ayudó a reflexionar sobre las etapas del proceso de lectura que realizamos. Las estrategias me resultaron útiles y aplicables a mis sesiones de lectura.

- Evaluación global de la actividad
La actividad de lectura fue absolutamente de mi agrado y me gustaría repetir la experiencia.

Asimismo, se evaluó de forma global cada sesión de lectura estético-eferente en el aula, con base en la rúbrica para el observador (Tabla 8. Guía de Observación. Dinámica que se genera en el grupo durante la sesión de lectura)

En el primer grupo, (*Psicología y liderazgo*, con 21 alumnos) el observador percibió interés por parte del grupo desde que se inició la actividad y se dio la explicación de arranque. Los materiales de lectura resultaron de interés y la mayoría de los jóvenes empezaron a leerlos en silencio antes de que iniciara la actividad. Algunos conocían al profesor mediador y se mostraron entusiasmados.

Si bien el espacio no pudo modificarse en cuanto a disposición de mobiliario, de inmediato los alumnos se integraron tomando cada uno su taza de café.

Los estudiantes se mostraron participativos durante la lectura en voz alta y en la charla posterior, guiada por el profesor mediador.

El grupo fue participativo en cada etapa, algunos jóvenes mostraron sorpresa ante algunas de las conexiones que realizó el profesor mediador con datos históricos o

con ejemplos cotidianos. Durante la reflexión, el grupo mostró una actitud de empatía y respeto, sensibilidad y llegó a conclusiones sobre el tema. El cierre de la sesión fue satisfactorio.

En el segundo grupo, (*Comportamiento organizacional*, con 35 alumnos) al inicio de la sesión, el observador percibió interés por parte de aproximadamente la mitad del grupo. Algunos alumnos se encontraban distraídos usando sus computadoras o teléfonos. Aproximadamente la tercera parte del grupo empezó a leer en silencio el texto. Cuando llegó el profesor mediador, pasaron algunos minutos para que se involucrara el grupo en la lectura.

Al finalizar la lectura grupal, durante la conversación los alumnos se mostraron más participativos. Tres alumnos no abandonaron sus computadoras durante el tiempo restante. Los demás se mostraron interesados, compartieron vivencias, ejemplos propios y comentarios que vinculaban la lectura con retos de la vida profesional y de su cotidianidad.

Cuando terminó la sesión, el grupo que se mantuvo en la conversación, mostró una actitud de interés y entusiasmo. El cierre de la sesión fue satisfactorio. Con respecto a ambas sesiones, cuando terminaron, algunos alumnos (entre 2 y 3 en cada una) se acercaron a pedir informes sobre otras actividades de lectura como el *Café Literario*.

Al revisar las rúbricas posteriormente, se consideró que sería conveniente incluir la carrera y semestre de cada alumno y realizar algunas entrevistas que permitieran obtener datos adicionales pues los alumnos dejaron vacía la zona de comentarios de la rúbrica, al parecer más por no querer escribir o falta de tiempo.

Asimismo, mientras que en el primer grupo se captó la atención de los alumnos de inmediato, en el segundo, fue más difícil. Fue notoria su distracción por el uso de tecnología. El profesor mediador comentó que quizás los alumnos estarían ocupados con tareas por entregar. En el espíritu de libertad de este tipo de sesiones de lectura, se ha decidido no establecer reglas prohibitivas con respecto al uso de tecnología pero sí señalar de manera sutil al grupo, al inicio, que si es posible participar en la sesión de lectura sin dispositivos electrónicos, se disfruta más.

Las sesiones realizadas permitieron la exploración del modelo en una de sus estrategias planteadas, para la integración de la lectura estética y eferente, en este caso, el *Café en el aula* y una actividad de animación menos compleja, la *biblioteca ambulante*, con revistas del tema para lectura libre, con la finalidad de sensibilizar a los alumnos para una siguiente sesión. Esto plantea una secuencia básica de intervención en un grupo, con un par de actividades programadas en una semana, pero sería deseable la realización de sesiones adicionales que permitieran en el transcurso de un semestre la lectura de diversos textos tanto académicos como literarios, así como la incorporación de “otras textualidades” que amplíen la experiencia lectora del alumno.

A partir de los principios y las estrategias del modelo, se plantea la posibilidad de generar multiplicidad de propuestas de actividades a fin de diversificar las alternativas para la formación de lectores en la universidad con la incorporación transversal de la lectura no solo en los cursos de literatura y áreas afines, sino en las áreas de Negocios e Ingeniería, complementadas por un programa integral activado desde la biblioteca pero indisolublemente vinculado a la academia.

3.7.2 Resultados de Focus Groups

Con la finalidad de evaluar el modelo, se realizaron dos *Focus Groups*: el primero, con los alumnos del curso *Psicología y liderazgo*, de la Dra. Mayte Barba, con quienes se realizó una sesión de lectura tipo *Café en el aula* durante el semestre y

el segundo, con cinco participantes asiduos del *Café Literario* (círculo de lectura literaria coordinado por la biblioteca)

Las preguntas guía para la realización de los *Focus groups* fueron las siguientes:

1. *¿Consideran que la dinámica que se genera con la práctica de Café en el aula contribuye:*
 - a) *al desarrollo o fortalecimiento de sus competencias lectoras?*
 - b) *a su formación humanística/su formación en sentido humano?*
2. *¿Qué estrategias han aprendido a partir de la sesión de lectura realizada que les hayan resultado útiles y aplicables a la lectura académica o a la lectura en otros ámbitos?*
3. *¿Qué retroalimentación nos darían sobre la sesión de Café en el aula para que fuera mejorable?*
4. *¿Qué contenidos o actividades les gustaría que ofreciera el programa Pasión por la Lectura para contribuir al desarrollo o fortalecimiento de sus competencias lectoras, sobre todo para la lectura académica?*

En el primer grupo, de la clase *Psicología y liderazgo*, en el Focus Group participaron diez de los 18 asistentes a la clase. Los resultados por rubro fueron los siguientes:

a) Contribución de la dinámica en el desarrollo o fortalecimiento de competencias lectoras y en la formación humanística de los estudiantes

Todos los participantes reconocieron que la dinámica propuesta contribuye en la formación lectora y humanística de los estudiantes. Algunos comentarios específicos fueron:

Andrea (alumna de la Licenciatura en Administración de Empresas)

Considero que nos ayuda en desarrollar nuestras competencias lectoras porque es una actividad con una lectura muy pequeña y nos ayuda a escudriñar en la lectura que muchas veces es lo que no hacemos, leemos por leer o leemos pensando en otra cosas y cuando se hace de esta manera ponemos más atención en los detalles.

Jair (alumno de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)

Yo sí creo que este tipo de actividades nos ayuda en nuestra formación humanística, no solo por el contenido de la lectura que a veces tiene que ver con los valores o con cierto autoconocimiento, sino también porque al final de la lectura lo platicamos y cada quien da su punto de vista. Participas, interactúas, hablas y conoces no solo lo de la lectura, sino además a tus compañeros y su punto de vista y te vuelves más empático, quizá, más consciente de que hay más opiniones aparte de la tuya.

Sergio (alumno de la Ingeniería en Desarrollo Sustentable)

Sí pienso que ayuda en nuestra formación en sentido humano. Primero, por la parte de la empatía porque las lecturas –y de hecho una me sorprendió mucho (la de la persona que iba a trabajar) porque lo pude empatar con lo que me va pasar a mí porque ya me voy a graduar y dije” “tengo que buscar tal vez algo que me apasione hacer y también no caer en la rutina y ser abierto a muchas posibilidades”. También concuerdo con que obviamente conocer más a mis compañeros en la cuestión de las opiniones que tienen al leer la lectura. Es tal vez lo más enriquecedor de la experiencia de Pasión por la lectura.

Joskua (alumno de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)

Sí considero que ayudan al fortalecimiento de las competencias lectoras, porque a mí específicamente como que me dejó la semillita de querer leer más cosas y

poderlas analizar al punto al que las analizamos, saber decir “esto significa esto” y relacionarlo con cosas de historia y cosas de psicología.

b. Estrategias que los alumnos declaran que han aprendido a partir de la sesión de lectura realizada que consideren útiles y aplicables a la lectura académica o a la lectura en otros ámbitos

Los diez alumnos que participaron coincidieron en que la práctica de lectura realizada les ha ayudado a generar estrategias tanto para la lectura académica como por placer, por ejemplo establecer conexiones (lo que se vincula con la activación del reservorio en la lectura transaccional), la retroalimentación tanto de profesores como de sus pares, la concentración en la lectura focalizada, la apertura a temáticas anteriormente no exploradas, el reconocimiento de figuras retóricas, su interpretación y el acercamiento crítico a la lectura.

Fernanda (alumna de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)

Anclar la lectura a nuestra vida y si es un tema educativo o que lo necesitamos para una clase, pues te es más fácil como aprenderlo al relacionarlo, abre tus horizontes, tu conocimiento, tu experiencia, influye en tu vida, en las decisiones que tomas y en tu consciencia para tomar esas decisiones.

Karla (alumna de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)

Creo que la parte que más me ayuda es la retroalimentación ya que tanto en la académica como en mi lectura por gusto me ayuda muchísimo porque escucho las opiniones de los demás y me cambia la perspectiva de lo que tenía. Muchas veces leo libros por gusto que otras amigas ya también habían leído y cuando escucho lo que ellas opinan sobre la situación que está en el libro como que sí me cambia mucho lo que yo tenía en mente y también de los personajes y como se veían y todo eso me cambia...igual cuando estoy en clase de economía y tenemos que leer un capítulo, cuando escucho también lo que dice el profesor como que cambia

totalmente a lo que yo tenía en mente, pone más ejemplos, entonces como que me ayuda mucho la retroalimentación.

Sergio (alumno de la Ingeniería en Desarrollo Sustentable)

Cuando estás leyendo algo a veces pues tu cabeza está pensando en mil y otras cosas, entonces algo que me gusta mucho de esta actividad es que es que te des el tiempo de leer algo y literal es ir con tu dedito haciéndole así (marcando la lectura) porque a veces o nos perdemos y pensamos que nada más leyendo la mitad de la oración, vas a comprender todo lo que te quería expresar el autor, entonces la realidad es que no, que sí tienes que leer todo y tratar de comprenderlo pero también que alguien o algo te ayude a retroalimentarte para ver que sí lo entendiste bien. Darte el tiempo de leer cosas que a veces no escogerías. Por ejemplo, a mí no me gustaban los cuentos cortos y desde esa actividad me he dado a la tarea como de buscar cositas. A mí me gustan mucho las frases o pequeñas frases que dicen más que un libro. He explorado poesía, en redes sociales por ejemplo, “pedazos del todo”

Selva Alexia (alumna de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)

Una de las estrategias que me ha dejado el taller es que te empiezas a preguntar el porqué de las cosas, empiezas a analizar más a fondo. Como las lecturas que nos puso están como llenas de metáforas, no te quedas solo con eso, empiezas a pensar el porqué. Como la lectura del hombre gris, empiezas a buscar...bueno, ¿por qué gris? Y lo que dijo el profe “no era ni negro ni blanco y era como que mediocre” y empiezas a pensar. Entonces te hace esa capacidad de análisis que te sirve también en lecturas académicas.

c) Retroalimentación sobre la sesión de Café en el aula para que sea mejorable

Los alumnos participantes realizaron comentarios favorables en el sentido de que la dinámica había sido de su agrado y no sugerirían algún cambio sobre la misma,

sino en aspectos adicionales. Las propuestas de mejora se centraron en aspectos como el espacio y la difusión de la actividad. A continuación, algunos comentarios:

Camila (alumna de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)

Tengo la duda de si podría ser en un lugar más ameno, donde te puedas como conectar con lo escuchas, con lo que sientes, igual podría ser en el pasto, para hacer otras conexiones, conectarte con la naturaleza, y que aprendas a escuchar lo que está a tu alrededor lo que está, lo que el otro dice.

Sergio (alumno de la Ingeniería en Desarrollo Sustentable)

Vincular la actividad a clases, ofrecer a los directores de carrera. Generar una opción virtual de lectura: enviar lecturas cortitas en electrónico, por ejemplo a través de redes sociales.

d) Contenidos o actividades que les gustaría que ofreciera el programa Pasión por la Lectura para contribuir al desarrollo o fortalecimiento de sus competencias lectoras, sobre todo para la lectura académica

Las propuestas de los alumnos sugieren la necesidad de que el programa fortalezca sus estrategias de comunicación a través de recomendaciones bibliográficas seleccionadas por área académica, atendiendo las necesidades específicas de los programas académicos vigentes y difundiendo listados de obras y textos a través de medios presenciales y virtuales:

- Camila (alumna de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)
Tener en la entrada de la biblioteca una cajita con papelitos con nombres de autores u obras para que los jóvenes que no saben qué leer saquen uno y elijan obras al azar. Publicar, por parte de la biblioteca “el autor del mes” o en el semestre, solo autores latinoamericanos o listas de libros

- Fernanda (alumna de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)
Listas de libros, ejemplo “los 20 para antes de los 20” o libros para cada carrera, incorporando a los listados de recomendaciones las lecturas académicas que deben conocer los alumnos por área.
- Joskua (alumno de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)
Libros para vacaciones.
- Andrea (alumna de la Licenciatura en Administración de Empresas)
Recomendaciones de libros a través de la publicación de fragmentos en sitios públicos de afluencia frecuente en el campus.
- Francisco (alumno de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)
Publicar mensualmente lista de libros recomendados por la comunidad Tec.
- Diana (alumna de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)
Compartir tu libro favorito. Difundir más de lo que hay en la colección y que no es académico. Agregar al acervo libros “comerciales” fuera de lo académico.

Algunas recomendaciones también implican el establecimiento de espacios específicos para la lectura:

- Fernanda (alumna de la Licenciatura en Mercadotecnia y Comunicación)
Un lugar para la lectura en silencio, tanto para la lectura por placer como académica, dentro de la biblioteca.

Por su parte, en el Focus Group realizado con cinco jóvenes que han participado de forma frecuente en el *Café Literario*, se aportó lo siguiente.

a) Sobre la contribución de la dinámica en el desarrollo o fortalecimiento de competencias lectoras y en la formación humanística de los estudiantes

La opinión de los alumnos enfatiza el valor de la activación del reservorio intelectual para descubrir conexiones valiosas para la interpretación de la lectura una manera expansiva –hacia otras obras, experiencias, disciplinas- con ayuda de los mediadores, para la generación de nuevo conocimiento y para la formación humanística del estudiante. A continuación, algunas de las opiniones que dan evidencia de ello:

Nancy (alumna de la Ingeniería en Biotecnología)

La dinámica del Café fomenta al desarrollo de lectura heurística y, sobre todo, hermenéutica, donde se agudiza el ser crítico y analítico del arte al compartir distintos puntos de vista tanto como lector como escritor (este último por las participaciones de los maestros).

Luis (alumno de la Licenciatura en Medios Digitales)

Fortaleciendo mi comprensión lectora mediante dinámicas de gran valor didáctico en las cuales se fomenta la discusión de textos mediante la guía de expertos que te ayudan a obtener de ellos una perspectiva enriquecedora.

Nancy (alumna de la Ingeniería en Biotecnología)

Personalmente, considero que el arte es la expresión del sentido humano, es lo que expresa la realidad, los deseos, sentimientos, sufrimientos, entre otros aspectos. Por ello, esta actividad es una formación como humano para saber cómo fue y es la historia de la realidad. Además, se adquieren valores como el respeto, responsabilidad, puntualidad, empatía y amistad al ser tolerantes con las opiniones diferentes de las que uno tiene, al ser constantes en la actividad, al reflexionar sobre lo que los personajes, los escritores y los lectores sienten con los textos, te vuelve sensible, y al convivir en un ambiente de amabilidad, generosidad e interés.

Hilda (alumna de sexto semestre de la Preparatoria)

Para mí el Café literario más que enseñarme nuevas lecturas, me enseñó a humanizarlas, ver lo humano atrás de la página.

b) Sobre las estrategias que los alumnos declaran que han aprendido a partir de la sesión de lectura realizada que consideren útiles y aplicables a la lectura académica o la lectura en otros ámbitos.

Entre las estrategias que los alumnos destacan se encuentra la identificación de información adicional sobre la obra y su contexto, el intercambio y contraste de ideas entre los asistentes a través de la argumentación, así como la lectura pausada del texto para analizarlo. A continuación, las opiniones más significativas en este sentido:

Nancy (alumna de la Ingeniería en Biotecnología)

La estrategia de informarse acerca de la obra y del autor para comprender el contexto de la obra, el peso que el ámbito social, económico y cultural puede adquirirle, el estado en que se encontraba el autor que pudo haberlo llevado a escribir; e informarse sobre el tema que hable para analizarlo mejor.

Luis (alumno de la Licenciatura en Medios Digitales)

El debate ordenado de las ideas presentes en el texto para la mejor comprensión del contenido

Paola (alumna de la Ingeniería en Mecatrónica)

Te enseña a argumentar y a relacionar cosas.

Katy (alumna de la Ingeniería en Mecatrónica)

Ir desmenuzando poco a poco al texto, ha sido tal vez lo que más me ha ayudado, porque yo era de las personas que leía y volvía a leer porque no entendía tan rápido, más cuando son cosas técnicas. Párrafo por párrafo, idea por idea.

Hilda (alumna de sexto semestre de la Preparatoria)

A mí lo que me ha ayudado es la lectura comparativa. Por ejemplo, una vez leímos “El almohadón de plumas” y lo comparamos con otro...

Katy (alumna de la Ingeniería en Mecatrónica)

En los ensayos investigo otros autores que estén tratando de lo mismo pero en otras partes del mundo o en otras universidades.

Paola (alumna de la Ingeniería en Mecatrónica)

Comparaciones y conexiones de la lectura con otras obras artísticas.

Katy (alumna de la Ingeniería en Mecatrónica)

Comencé con el Café literario y despertó en mí ganas de seguir conociendo más sobre la literatura latinoamericana, sobre la poesía y también una forma de comunicación a través de ella. Además me ha dado herramientas muy útiles para hacer mis ensayos porque al ir al café literario debates con otras personas, conoces otras ideas y exploras el texto hasta lo más profundo y eso te va dando habilidades para que a la hora de que tú leas cualquier cosa relacionada con tu carrera o con cualquier materia puedas analizar el texto desde diferentes perspectivas, eso te hace que tus tareas y tus ensayos sean más fáciles. De igual manera el Té matemático ahora y también comencé a asistir conoces nuevas experiencias y sobre todo las habilidades de reflexión y de investigación van incrementando.

Paola (alumna de la Ingeniería en Mecatrónica)

Cuando leo algo para la escuela y me cuesta trabajo, pienso: voy a recordar, en el Café literario, qué hacemos. Entonces buscas palabras clave, estas oraciones clave, así hasta que le entiendes...

c) Sobre propuestas para mejorar la actividad

Los alumnos participantes generaron sugerencias relacionadas con la organización de la actividad, la difusión, la conexión con otros eventos y la ampliación de la experiencia. A continuación, se detallan las propuestas concretas:

Nancy (alumna de la Ingeniería en Biotecnología)

La retroalimentación es que se realice en un espacio que, por las horas en que se realice el Café Literario, sea únicamente para dicha actividad. Mayor divulgación de la actividad para una mayor participación. A veces, ligar el Café Literario con el Cine Libro para que se analice el libro y la película y, a partir de ello, hacer comparaciones y opiniones.

Luis (alumno de la Licenciatura en Medios Digitales)

Creo que bien podría tener una continuidad mayor con esfuerzos que lo hicieran trabajar fuera de la sesión misma, es decir, teniendo libros del autor que se lee disponibles al final para que los interesados puedan leer más de su obra, o enviar contenido a través de correo electrónico que le dé continuidad a cada sesión.

Katy (alumna de la Ingeniería en Mecatrónica)

Propone la organización de sesiones con base en las horas libres de los alumnos asistentes, a través de un link de internet para acordar un horario común de reunión.

Reflexión final a partir de la evaluación

La información proporcionada por los participantes -a través de las rúbricas aplicadas y los Focus Groups realizados- permitió contrastar la hipótesis planteada y concluir que el modelo planteado, **a través de la integración de tres ejes: la**

lectura estética-eferente, la alfabetización académica y la lectura como formación fortalece las competencias de lectura de los alumnos universitarios”.

Lo anterior, fundamentado en el valor que los alumnos otorgan a:

a) La vinculación de la lectura literaria tanto con sus cursos como con su experiencia personal a través del enlace de lo estético y lo eferente.

b) Las estrategias activadas por el mediador (que enfatizan el acto transaccional de la lectura en términos de la activación del reservorio intelectual tanto propio como colectivo favoreciendo la conexión de la lectura con aspectos multidisciplinarios, la recapitulación.

c) La interacción con sus pares, la generación de empatía y la socialización a través de la lectura.

d) La integración no solo de nuevos saberes a su formación académica sino de competencias transferibles a la experiencia lectora en diferentes ámbitos y valores que complementan su formación humana.

Conclusiones

La presente investigación se planteó como objetivo el diseño de un modelo bibliotecológico de formación de lectores que permitiera fortalecer las competencias de lectura de los estudiantes universitarios a través de la integración de tres ejes: la lectura estética-eferente, la alfabetización académica y la lectura como formación.

Estos tres ejes se materializaron en los principios del modelo, desarrollados a partir de la revisión e integración de los trabajos de Louise Rosenblatt (1996), Paula Carlino (2013) y Jorge Larrosa (2003):

- a) La noción de la lectura como transacción
- b) El continuo entre la lectura estética y la lectura eferente
- c) La noción humanista de la lectura como formación

A su vez, dichos principios dieron origen a la generación de estrategias en la línea de responder a la hipótesis presentada al inicio de este trabajo, donde se plantea *la intervención de la biblioteca en la universidad a través de la integración de tres ejes: la lectura estética-eferente, la alfabetización académica y la lectura como formación para fortalecer las competencias de lectura de los alumnos universitarios.*

Una vez planteado dicho modelo, se probó su propuesta central denominada *Café en el aula*, -que integra los tres principios establecidos- en dos grupos correspondientes a cursos universitarios a través de la lectura de un texto literario que desde una aproximación estética permite realizar una vinculación con los conceptos de la materia, a través de la extracción de conceptualizaciones afines, lo cual establece el enlace con la lectura eferente, para concluir con la reflexión que permite el establecimiento de conexiones entre la obra y la subjetividad del lector, entre la anécdota y su vida profesional y personal para generar una postura crítica ante el tema presentado.

Como se describió hacia el final del tercer capítulo, el resultado obtenido a través de la aplicación de la actividad central del modelo y la secuencia transaccional de lectura en el *Café en el aula* (registrado en las rúbricas destinadas para tal efecto y evaluado a través de la realización de focus groups con alumnos participantes), fue favorable y permitió corroborar que el modelo contribuye efectivamente al desarrollo o fortalecimiento de competencias lectoras de los estudiantes universitarios y que

la integración del continuo “estético-eferente” que vincula la lectura literaria con la alfabetización académica; la activación de una dinámica de lectura con base en la secuencia transaccional que permite al lector identificar y asimilar, a nivel metacognitivo, las fases presentes en todo proceso de lectura para finalizar con una reflexión que, en la línea de lo planteado por Larrosa, resulte formativa y significativa a nivel de experiencia no solo en términos académicos sino personales, contribuyendo en este caso, en la formación en sentido humano.

Si bien fueron realizadas dos sesiones en diferentes grupos, se plantea que el alumno universitario debe experimentar diferentes tipos de sesiones en sus diversos cursos a lo largo de su carrera, por lo que se considera central el involucramiento de profesores de diferentes áreas con el equipo de bibliotecólogos para la integración de un programa semestral o anual.

Por otra parte, si bien se han sugerido actividades generales se propone que el programa de lectura de la universidad conserve las actividades existentes pero que incorpore como estrategia básica la incorporación transversal de la lectura estético-eferente en grupos específicos.

Asimismo, se recomienda que se realice un diagnóstico al inicio y al final de los estudios de los alumnos universitarios con un seguimiento por persona (a través de un posible *Carnet de lectura*) que podría realizarse, en congruencia con lo planteado en este programa, a voluntad de los alumnos, es decir, el alumno interesado en fortalecer sus competencias de lectura se incorpora al programa con este seguimiento específico o se vincula a los procesos de la biblioteca con algún beneficio para los lectores asiduos, por ejemplo, extensiones de periodos de préstamo, aviso inmediato de las novedades bibliográficas, entre otros.

A partir de la revisión de las actividades a la luz de la tipología planteada por Álvarez y Giraldo (2008), se asume que un programa de lectura debe incluir diferentes tipos

de actividades, puesto que todas son valiosas, sin embargo, si se desea generar una transformación en la comunidad a la que se dirigen, deben ser diseñadas de forma más estratégica, incluyendo diferentes tipos dependiendo del objetivo que persiguen.

Partiendo del reconocimiento de la necesidad de fortalecer, y en algunos casos incluso desarrollar, las competencias de lectura de los alumnos de todos los niveles educativos para que puedan desenvolverse como ciudadanos del siglo XXI en un contexto cada vez más demandante, se establece la necesidad de que la biblioteca universitaria asuma un compromiso activo en la formación lectora de los estudiantes en colaboración con las diversas áreas que integran la institución.

A partir del análisis de los diversos estudios realizados dentro y fuera del país, incluyendo esta tesis, nos damos cuenta que existen muchos esfuerzos para incentivar la lectura en las universidades del país, por lo que podemos concluir que no hay metodologías únicas sino un mar de intentos para acercarse al mismo objetivo. El interés genuino de las universidades y en particular, de la biblioteca universitaria por contribuir en la formación lectora de su comunidad académica y estudiantil ha llevado a que las bibliotecas se posicionen con un rol más activo. Lo anterior, sin duda, demanda un arduo trabajo en la transformación del perfil tradicional tanto de los bibliotecarios como de los mismos espacios de lectura.

Es menester para el logro de este modelo, la intervención activa y cotidiana de biblioteca en la vida universitaria para la formación de lectores, así como la colaboración de los diversos mediadores, es decir, una participación activa por parte de profesores y otros miembros de la comunidad universitaria. Se sugiere que considerando los periodos escolares de la universidad, en un semestre y en una clase específica, se realicen al menos tres sesiones de lectura con la metodología transaccional:

- 1) Con materiales de lectura literaria, que permitan al alumno experimentar la lectura estética y reflexionar en el proceso. Esta sesión funcionaría para introducir este tipo de dinámica de lectura en el aula
- 2) Con materiales de la clase o relacionados como pueden ser artículos de revistas científicas, en el aula, con la correspondiente reflexión sobre el proceso
- 3) Con materiales seleccionados de la bibliografía *ampliada* del curso, tendiendo puentes entre lo estético y lo eferente y reflexionando sobre el proceso transaccional acontecido durante las sesiones realizadas.

De la identificación de este aspecto primordial se derivó la ubicación del rol central que debe tener la biblioteca universitaria en el desarrollo de colecciones por área disciplinar en vinculación con profesores que, en términos del planteamiento de este modelo, implica no solo contar con los textos medulares de las áreas que permitan al alumno profundizar en los temas y enfrentarse incluso a textos más avanzados de sus carreras, sino con obras literarias y en general, obras artísticas que en diversos formatos permitan tender puentes de lo eferente a lo estético y viceversa, ayudando al alumno a reformular o a construir su propio repertorio de lecturas eferente-estéticas durante sus estudios universitarios. A estas bibliografías se les denominó “bibliografías ampliadas” y se plantea que sea la biblioteca universitaria quien detone el proceso de selección y construcción de las mismas de manera conjunta con profesores para posteriormente, adquirir, catalogar, incorporar y difundir los materiales bibliográficos correspondientes para beneficio de los universitarios.

También se plantea la implementación de renovados servicios de referencia que incorporaran la “referencia lectora”, ayudando a los alumnos no solo a identificar materiales de lectura y construir sus propias trayectorias por géneros y temáticas, sino proporcionándoles un apoyo en la comprensión lectora de diversos textos, que puede ser estratégico en ciertos momentos de los estudios superiores:

a) Con base en los hallazgos generados a partir de la investigación documental realizada, se ubica como un momento decisivo para la formación lectora del universitario el inicio de su carrera, debido a que es el momento cuando se enfrenta a los nuevos textos disciplinares de sus áreas

b) En los semestres más avanzados (considerados la última triada en carreras de nueve semestres) cuando las lecturas a las que se enfrenta el alumno pueden ser más complejas y el profesor puede dar por hecho que cuenta con lecturas previas pero no es así.

Es entonces que el alumno requeriría esa asesoría por parte de la universidad a través de servicios como el planteado. Esta actividad, como el desarrollo de la colección, implicaría también la conexión permanente con profesores expertos en las diversas áreas que pudieran apoyar al bibliotecario-referencista en el proceso. Este nuevo servicio se considera estratégico para apoyar específicamente a los alumnos de primer ingreso que aún no están familiarizados con el vocabulario técnico de su área y con los de semestres avanzados que requieren volver a los textos básicos o medulares de su área. Lo anterior demanda del bibliotecario un involucramiento mayor con su propia colección identificando el potencial lector de los materiales y no solo como recursos de apoyo a las labores académicas y de investigación.

Este tipo de servicios se realizan ya a través de los llamados “Centros de escritura académica” en la Universidad de las Américas en Puebla y en el campus Monterrey del Tecnológico de Monterrey, donde la colaboración entre académicos y bibliotecólogos es una estrategia central.

Otro aspecto fundamental es la transformación de la biblioteca en términos de espacios, elemento fundamental para generar un ambiente propicio para las actividades tanto individuales como grupales de lectura, con o sin mediadores. Ya

Larrosa ha señalado que la biblioteca debe recuperarse como un espacio vivo y de formación, “un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud” (2003, p. 45) y en ese sentido, también la concepción de espacio se amplía de forma ilimitada: como el espacio físico pero también el espacio emocional donde se propicia un nuevo contacto con la lectura.

En esta línea, la biblioteca universitaria debe asegurar que sus servicios amplíen las posibilidades para los lectores con extensión de periodos de préstamo y apertura hacia materiales de diversa naturaleza que en las bibliotecas tradicionales quizás no tendrían cabida pero que son estratégicos para un programa de lectura en sentido amplio (retomando la noción de Barthes sobre la amplitud en cuanto a la pertinencia de objetos para la lectura).

Así, se propone que la biblioteca universitaria incluya no solamente los materiales bibliográficos de los programas de estudio vigentes, sino aquellos que permitan ampliar la experiencia estética de la lectura, tendiendo puentes entre los textos disciplinares y la literatura, así como las diversas manifestaciones artísticas y específicamente integrando la posibilidad de que el universitario reconozca el patrimonio cultural de su región.

En definitiva, el modelo de lectura propuesto pretende ser una aportación no solo para las bibliotecas del Tecnológico de Monterrey, sino para otras instituciones de educación superior, con las adaptaciones apropiadas, resultado del diagnóstico del contexto específico que permita identificar las necesidades de lectura del grupo o comunidad donde se implementaría.

Se concluye que la puesta en marcha de iniciativas de lectura por los bibliotecólogos en colaboración con los profesores, revitalizará los procesos y servicios de las bibliotecas universitarias, recobrando el sentido primordial de la labor bibliotecológica y que teóricos como Shera y Ranganathan han precisado: tender

puentes entre las obras y los lectores para encontrar sentido, para *encontrarnos* a nosotros mismos, pues como Felipe Garrido ha señalado:

Aprende a leer y se aficiona a leer quien aprende a poner significado y sentido en el texto y convierte esa operación en un acto placentero, una de sus formas de vida, uno de sus recursos para leer el mundo (Garrido, 2005, p. 59)

Bibliografía

Alfaro López, Héctor Guillermo (2009). Los bibliotecarios y la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 23 (49), 179-195

Arriola Navarrete, Óscar (2017). Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI): entorno dinámico de servicios. *Bibliotecas y Archivos*, 2 (4), 16-29. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/31337/1/Centro%20de%20Recursos%20para%20el%20Aprendizaje%20y%20la%20Investigaci%C3%B3n.pdf>

Álvarez Zapata, Didier y Giraldo, Yicel Nayrobis (2008). ¿Fomento, promoción o animación a la lectura? Un acercamiento conceptual a lo que la biblioteca pública hace con la lectura. En Ramírez Leyva, Elsa Margarita (Coordinadora). *La biblioteca pública y la formación de lectores en la sociedad de la información* (Memoria) (pp. 87-114) México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Dirección General de Bibliotecas; UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Barthes, Roland (1987). Sobre la lectura. En Barthes, Roland, *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura* (pp. 39-49). Barcelona: Paidós.

Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey (2016). *Política de Desarrollo de Colecciones*. Manuscrito no publicado. México: ITESM.

Carlino, Paula (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=6904448&lang=es&site=ehost-live>

Carlino, Paula (2005). La lectura en el nivel superior. En Carlino, Paula, *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica* (pp.67-95) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, Daniel (2013). Hacia la ciudadanía letrada del siglo XXI (con las bibliotecas escolares) en *Educación*. Recuperado de <http://www.educ.ar/recursos/ver?id=120621>

Cassany, Daniel (2013a). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Chambers, Aidan (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, Aidan (2007a). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, Roger (2008). La biblioteca entre herencia y futuro. En Ramírez Leyva, Elsa Margarita (Coordinadora). *La biblioteca pública y la formación de lectores en la*

sociedad de la información (Memoria) (pp. 21-31) México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Dirección General de Bibliotecas; UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura (2016). *Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/banco_de_iniciativas_final.pdf

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Cruz Velasco, Sara (2015). ¿Leer es lo mismo que estudiar? En Ramírez Leyva, Elsa Margarita (Coordinadora). *Tendencias de la lectura en la Universidad*. (pp. 93-108) México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

Efectividad Institucional ITESM (2017). *Resultados de la Encuesta de Graduandos de Preparatoria, Profesional y Posgrado presencial*. Manuscrito no publicado. México: Dirección de Servicios Académicos y CEDDIE del Tecnológico de Monterrey en Cuernavaca

Estienne, Viviana y Carlino, Paula (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva, *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewArticle/12210>

Gallagher, Kelly (2009). *Readicide: how schools are killing reading and what you can do about it*. United States: Stenhouse Publishers.

García Canclini, Néstor (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

Garrido, Felipe (2005). Leer el mundo. *Revista de la Universidad de México* (12), 48-59. Recuperado de http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/803/1806

González Martínez, Larisa (2013). Learning Commons en bibliotecas académicas, en *Biblios*, (53), 88-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16133047008>

Gutiérrez Valencia, Ariel (2006). E-Reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto. *Revista Digital Universitaria*, 7 (5), 1-8. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5/art42/may_art42.pdf

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.

Gutiérrez Valencia, Ariel y Montes de Oca García, Roberto (2004) La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario: el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación* (28) 25-40.

Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Hernández Salazar, Patricia (2008). *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de <http://0-www.ebrary.com.millennium.itesm.mx>

Jarvio Fernandez, A. Olivia (2013). *Lectura y escritura en el contexto universitario: contenido de la experiencia educativa*. México: Universidad Veracruzana.

Recuperado de

<https://www.uv.mx/docencia/programa/DetalleMateria.aspx?Programa=EPL-13-E&cur=20001&mat=APRC>

Larrosa, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

López, Rafael (2015). Programa universitario Universo de Letras: fomento a la lectura entre bachilleres. *Gaceta Digital UNAM* (4709) 17. Recuperado de <http://www.gaceta.unam.mx/20150730/universo-de-letras-fomento-a-la-lectura-entre-bachilleres>

López Yepes, José (2010). *Cómo se hace una tesis: Trabajos de fin de grado, máster y tesis doctorales*. México: Library Outsourcing Service; Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Martínez, Lucila (2011). *Reporte de auditoría del Sistema de Gestión del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en Cuernavaca*. Manuscrito no publicado. México: QMI-SAI Global

Martos Núñez, Eloy y Rösing, Tania (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Brasil: Universidade de Passo Fundo. Recuperado de http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf

McKernan, James (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

Morales Sánchez, María Isabel (2013). Competencias lectoescritoras. En Martos Núñez, Eloy y Campos Fernández Fígares, Mar (Coordinadores). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 126-131). España: Red Internacional de Universidades Lectoras; Santillana.

Morales Sánchez, María Isabel (2015). El reto de la formación transversal en la universidad: lectura, escritura y nuevas tecnologías. En Ramírez Leyva, Elsa Margarita (Coordinadora). *Tendencias de la lectura en la Universidad* (pp. 49-74). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.

OECD (2010). Reading Framework. En *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, (pp 19-82). Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://0-dx.doi.org.millennium.itesm.mx/10.1787/9789264062658-3-en>

OECD (2016). *PISA 2018 Reading Literacy Framework*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen-publicaciones/category/143-pisa2018?download=2162:marco-conceptual-lectura-pisa2018>

Oxford Reference (2010). *model*. Recuperado de <http://0www.oxfordreference.com.millennium.itesm.mx/view/10.1093/oi/authority.20110803100203164>.

Paez Paniagua, Judith Guadalupe (2013). *Lectura y escritura tras las líneas: contenido de la experiencia educativa*. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/docencia/programa/DetalleMateria.aspx?Programa=EPL-13-E&cur=20002&mat=ATRC>

Petit, Michèle. (2005). El extraño objeto que nos reúne. En Ramírez Leyva, Elsa Margarita (Compiladora) *Seminario. Lectura: pasado, presente y futuro* (pp. 45-76). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Proust, Marcel (2012). *Días de lectura*. México: Taurus.

Real Academia Española (2018). *modelo*. Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search/search?w=modelos>

Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) (2017). *¿Qué es la red? Orígenes y filosofía inspiradora*. España: Universidades de Extremadura, Sevilla y Alicante. Recuperado de <http://universidadeslectoras.org/que-es-la-red-riul#&panel1-1>

Rosenblatt, Louise (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En Mestroni, Graciela (Traductora) y Rodríguez, María Elena (Editora). *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71) Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura; Lectura y Vida.

Shera, Jesse (1990). *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Tecnológico de Monterrey (2010). *Encuesta NSSE: Resultados 2010. Libros y lecturas asignadas y no asignados por rectorías*. Manuscrito no publicado. México: ITESM

Tecnológico de Monterrey (2011). *Inventario de actividades de lectura 2011*. Manuscrito no publicado. México: ITESM

Tecnológico de Monterrey (2011a). *Programa Pasión por la Lectura*. Recuperado de <http://www.pasionporlalectura.itesm.mx>

Tecnológico de Monterrey (2012). *Plan estratégico 2020*. México: ITESM.
Recuperado de <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/Campus/CVA/Cuernavaca/Acerca+del+campus/Filosofia+Institucional/Misiones+anteriores/Mision+hacia+el+2015/Vision+y+mision+2015/>

Tecnológico de Monterrey (2014). *Learning commons: Estrategia y definiciones de espacios*. Manuscrito no publicado. México: ITESM.

Tecnológico de Monterrey (2016). *Políticas de Desarrollo de Colecciones de las Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey*. Manuscrito no publicado. ITESM: México.

Tecnológico de Monterrey (2017). *Centro de Escritura de Campus Monterrey Consultoría y acompañamiento en el proceso de composición del texto escrito*. Recuperado de <https://centrodeescrituramonterrey.blog/inicio/>

Tejerina, Isabel y Sánchez, Susana (2009). La escritura académica en la universidad. En Martos, Eloy y Rösing, Tania (Coordinadores). *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 91-111). Brasil: Universidade de Passo Fundo. Recuperado de http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf

UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2015). *UniLee*. Recuperado de <http://www.uaslp.mx/Paginas/Noticias/2015/noviembre/La-UASLP-promueve-la-lectura-con-el-programa-UniLee.aspx>

Universidad de Guadalajara (2011). *Programa Letras para Volar*. Recuperado de <http://letrasparavolar.org/programa/>

Universidad de las Américas Puebla (2017). *Centro para el Aprendizaje de la Escritura y Pensamiento Crítico*. Recuperado de <http://www.udlap.mx/centrodeescritura/conocenos.aspx>

Universidad Veracruzana (2012). *Programa Universitario de Formación de Lectores*. Recuperado de <https://www.uv.mx/lectores/programa/actividades-del-programa-universitario-de-formacion-de-lectores/>

Valenza, Joyce Kasman. (2010). *Manifesto for 21st Century Teacher Librarians*. Recuperado de <http://www.teacherlibrarian.com/2011/05/01/manifesto-for-21st-century-teacher-librarians/>

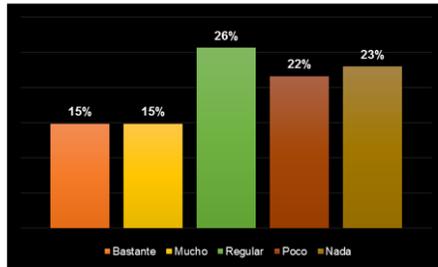
Vega López, Norma Alicia, Bañales Faz, Gerardo y Reyna Valladares, Antonio (2013). La comprensión de múltiples documentos en la Universidad: El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), (461-481) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774007>

Yubero, Santiago, Larrañaga, Elisa y Cerrillo, Pedro C. (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. En Martos Núñez, Eloy y Rösing, Tania (Coordinadores). *Prácticas de lectura y escritura* (pp.115-136). Brasil: Universidade de Passo Fundo. Recuperado de http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf

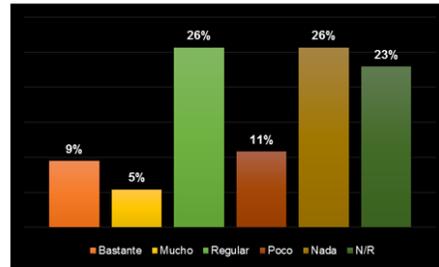
Encuesta Graduados
 Agosto - Diciembre 2016
 Pasión por la lectura
 Profesional

| # Participantes | | | | | | | | | | | |
|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ARQ | IDS | IIS | IMT | ITC | LAD | LAE | LAF | LCD | LIN | LMC | LR1 |
| 1 | 5 | 8 | 11 | 7 | 6 | 5 | 6 | 7 | 7 | 8 | 3 |

Medida de conocimiento del programa Pasión por la lectura.



Influencia en los hábitos de lectura



Anexo 2. Cartel de Café interdisciplinario

Café Literario presenta:

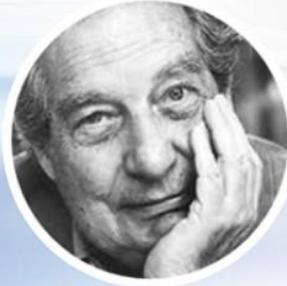
Café interdisciplinario

Tendiendo puentes entre diversas áreas del conocimiento
a través de la lectura de grandes textos

Ciclo: Grandes Interrogantes

Jueves de marzo, 16 hrs, Sala 9 de Biblioteca

Ciencia
Tecnología
Psicología
Arte



Jueves 5

Reflejos (O. Paz)



Jueves 12

Yo observador (A. Deikman)



Jueves 19

La teoría del todo (S. Hawking)



**Tecnológico
de Monterrey**

Nos transformamos para un mundo mejor.

Anexo 3. Cartel del Tendedero Literario



Anexo 4. Cartel de la XXI Feria del Libro



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

21ª Feria del Libro

Libros, revistas y eventos literarios
Instalaciones Campus Cuernavaca
9 al 13 de octubre
Entrada Libre

**Maquina tus ideas
Lee un libro**



Biblioteca del campus
Tel: 329 71 38 buzón.biblio.mor@itesm.mx
Tecnológico de Monterrey, Campus Cuernavaca
Av. Paseo de la Reforma 182-A, Col. Lomas de Cuernavaca. C.P. 62589, Tlaxico, Mor.
<http://www.cva.itesm.mx>

21ª Feria del Libro

Libros, revistas y eventos literarios



Lunes 9
10:00 • **Inauguración.** Ágora del campus.

Martes 10
16:00 • **Trova con el grupo Memorias Póstumas.** Poesía y cuento en voz de los autores Kenia Cano y Félix Vergara.
Recinto Ferial.

Miércoles 11
16:00 • **Panel de publicaciones independientes:** Desideratum, Ed. Zetina, El Timpano, Tabique, 5sentidos, El Espejo, Mala Vida y Periódico Postal.
Sala 2 de Maestría.

Jueves 12
9:00 • **Presentación del libro** "Comercio y mercadotecnia internacional: metodología para la formulación de estudios de competitividad empresarial", de Alejandro Lerma Kirchner.
Recinto Ferial.

12:00 • **Presentación del libro** "17 años de misantropía", de Jorge Plata.
Recinto Ferial.
17:00 • **Presentación de "Algarabía,** revista de divertimento, cultura y lenguaje".
Auditorio.

Viernes 13
17:00 • **Presentación del libro** "Cuerpo interrumpido", de Alhit Hernández.
Trova con el grupo Memorias Póstumas.
Auditorio.

BIBLIOTECA

PROCEDIMIENTO PARA LA ORGANIZACIÓN DE EVENTOS DE FOMENTO DE LA LECTURA

Servicios al Usuario

Vigente a partir de: enero 2011

Clave: BSL-PR-01

1. **Objetivo:** Establecer los lineamientos para la organización de eventos de biblioteca dentro del marco del Programa Permanente de Fomento de la Lectura.
2. **Alcance:** Este procedimiento es aplicable a los eventos que biblioteca organiza dentro del marco del Programa Permanente de Fomento de la Lectura como son: Biblioteca ambulante, Café Literario, Mesas de Exposición, así como presentaciones de libros, conferencias o lecturas y Tendedero Literario. Toda nueva actividad que se incorpore seguirá básicamente los mismos pasos de organización.
3. **Responsable:** Director (a) de Biblioteca.
4. **Áreas Involucradas:** Biblioteca y departamentos involucrados con la organización específica de cada evento: Departamento de Español de la Preparatoria, Departamento de Difusión Cultural de DAE, Comunicación e Imagen Institucional y Departamento de Planta Física.

5. Contenido

Generalidades:

- **Programa Permanente de Fomento de la Lectura:** Conjunto de actividades destinadas a promover y desarrollar prácticas de lectura voluntaria entre la comunidad estudiantil del campus. Nota: Descripción completa en: *Programa Permanente de Fomento de la Lectura BSL-DI-01*.
- **Biblioteca ambulante:** Personal de biblioteca recorre diversas áreas del campus con una selección de libros y material audiovisual con la finalidad de promover para su préstamo el acervo de biblioteca.
- **Café Literario:** Sesión de una hora y media promedio, donde se lee un texto literario breve y se lleva a cabo un análisis del mismo, con el apoyo de un profesor del área de Literatura.
- **Tendedero Literario:** Se convoca a la comunidad del campus a publicar textos de autoría propia o de sus autores favoritos, colgándolos en un cordel colocado para difundirlos, promoviendo al mismo tiempo la lectura y la escritura.
- **Mesa de exposición:** Muestra de materiales bibliográficos para promover su utilización. Esta se ordena y presenta ya sea por área del conocimiento, enfocada a programas académicos, fechas de celebración o autores. Puede presentar

materiales recientemente adquiridos o ya existentes en la colección desde tiempo atrás.

- **SAB (Millenium):** Sistema de Administración de Biblioteca utilizado en el Tecnológico de Monterrey. Para efectos de la documentación, se denominará con esta sigla, agregando el módulo utilizado, en este caso el Módulo de Circulación.
- **Carro de pre-intercalado:** es el que se utiliza para colocar los materiales bibliográficos que han sido utilizados para facilitar su colocación (intercalado) en la estantería y colección correspondiente; este mismo se utiliza en Biblioteca ambulante para llevar los materiales bibliográficos que se promoverán para su préstamo por diversas áreas del campus.
- **Comité de Fomento de la Lectura:** Comité integrado por personal de biblioteca y profesores del campus, interesados en el fomento de la lectura (actualmente está integrado por profesores de Literatura, tanto del Departamento de Lenguas de la División Académica de Preparatoria como del Departamento de Humanidades de la División Académica de Profesional).

5.1 Organización general previa a cada inicio de semestre

Dirección de Biblioteca

1. Genera *Bitácora de eventos de fomento de la lectura BSL-RI-01*.
2. Envía *Bitácora de eventos de fomento de la lectura BSL-RI-01* a Comité de Fomento de la Lectura, a Comunicación e Imagen Institucional y a personal de biblioteca.

Dirección de Biblioteca

3. Genera *Cartel promocional fomento de la lectura clave BSL-RI-02* a partir de *Bitácora de eventos de fomento de la lectura BSL-RI-01*.

Personal de Servicios de Biblioteca

4. Imprime y coloca *Cartel promocional fomento de la lectura clave BSL-RI-02* en Biblioteca y otras áreas del campus donde le permitan colocarlos.

Dirección de Biblioteca

5. Genera invitación mensual a eventos en *formato de boletín SIC-RI-01 (en la primera semana del mes)*
6. Solicita a Comunicación e Imagen Institucional envío de invitación en *formato de boletín SIC-RI-01*.

Comunicación e Imagen Institucional

7. Envía invitación en *formato de boletín SIC-RI-01* a toda la comunidad del campus.

5.2 Biblioteca ambulante

Actividades previas (deben realizarse un día antes de la fecha en que se efectuará la Biblioteca ambulante)

Personal de Servicios al Usuario

1. Selecciona material bibliográfico y videográfico acorde con la temática seleccionada en colaboración con Dirección de Biblioteca.
2. Registra para control los préstamos al usuario "Biblioteca ambulante" creado en el SAB (Millenium) Módulo de Circulación
3. Incorpora los materiales seleccionados a un carro de pre-intercalado.

Actividades durante el día del evento:

4. Realiza un recorrido por diversas áreas del campus a partir del horario convenido con la Dirección de Biblioteca, (prefiriendo las áreas de mayor circulación de alumnos).
5. Registra los préstamos, por usuario, en *papeletas de préstamo BSP-RI-05* conforme el apartado 5.5 del *Procedimiento para préstamo de material bibliográfico BSP-PR-01*.
6. Una vez llegado el horario de finalización acordado con Dirección de Biblioteca, regresa a Biblioteca.
7. Registra los préstamos realizados (documentados en las *papeletas de préstamo BSP-RI-05*) en SAB (Millenium) Módulo de Circulación.
8. Descarga los materiales bibliográficos no prestados del usuario "Biblioteca ambulante".

Nota: Si la cantidad de material no prestado es considerable (30 ó más ejemplares) debe permanecer el resto del día en el carro de pre-intercalado con la finalidad de promover su consulta, en lugar visible de biblioteca. En caso contrario, se reincorporará a la colección el material no prestado.

9. Reporta a Dirección de Biblioteca total de préstamos y entrega copia de *papeletas de préstamo BSP-RI-05*.

Dirección de Biblioteca

10. Registra total de préstamos en *Bitácora de eventos de fomento de la lectura BSL-RI-01*.

5.3 Café Literario

Actividades previas (pueden realizarse antes de iniciar el semestre o al inicio de este)

Dirección de Biblioteca

1. Selecciona las lecturas en colaboración con los profesores que moderarán la sesión de acuerdo con los *Criterios para selección de lecturas BSL-DI-02.REVISARLO*
2. Prepara información de apoyo (datos biográficos del autor).
3. Coloca las lecturas en el Centro de Fotocopiado del Campus en Fólder "Café Literario".
4. Entrega juego de lecturas a los profesores moderadores de la sesión
5. Solicita a *Comunicación e Imagen Institucional* envío de invitación en *formato de boletín SIC-RI-01*. (en boletín de eventos del mes)

Actividades durante el día del evento:

Personal de Servicios de Biblioteca

6. Prepara lo necesario para la sesión (café, agua, galletas) y traslada al lugar donde se llevará a cabo.

Dirección de Biblioteca

7. Da la bienvenida a los asistentes y presenta al profesor que guiará la sesión.
8. Llena el *Registro de asistentes a evento de fomento de la lectura BSL-RI-03*.

Personal de Servicios de Biblioteca

9. Apoya en el traslado a Biblioteca de lo utilizado en la sesión.

Dirección de Biblioteca

10. Registra número de asistentes en *Bitácora de eventos de fomento de la lectura BSL-RI-01*.

5.4 Mesa de exposición

Actividades previas (pueden realizarse antes de iniciar el semestre ó 2 semanas antes de cada evento)

Personal de Servicios al Usuario

1. Acuerda la fecha y la temática en colaboración con Dirección de Biblioteca.

2. Solicita el apartado de mesas a Planta Física con base en el *Bitácora de eventos de fomento de la lectura BSL-RI-01*.
3. Selecciona el material bibliográfico acorde con la temática seleccionada en colaboración con Dirección de Biblioteca. Esta actividad debe realizarse por lo menos un día antes de la fecha en que se colocará la Mesa de Exposición.

Actividades durante el día del evento:

4. Coloca los materiales bibliográficos seleccionados en las mesas destinadas para tal fin. (La Mesa de exposición permanecerá por una o dos semanas).
5. Retira la mesa de exposición y regresa el material bibliográfico a su lugar en la colección. (Opcional: si se aproxima la realización de "Biblioteca ambulante", podrá incorporar el material a esta para promover su consulta).

5.5 Presentación de libro, conferencia, lectura o Tendedero Literario.

Actividades previas (pueden realizarse antes de iniciar el semestre o por lo menos 4 semanas antes de cada evento)

Dirección de Biblioteca

1. Se reúne con Comité de Fomento de la Lectura y/o representante de Difusión Cultural de DAE para decisión sobre eventos. Registra los acuerdos generados en *Minuta de junta de seguimiento a indicadores y mejora continua SEC-RI-02*. En caso de Tendedero Literario: se genera compromiso específico de participación de grupos de alumnos con textos.
2. Solicita autorización para realizar el evento acordado a Director Divisional de Servicios de Apoyo Académico.
3. Se reúne con Coordinación de Desarrollo de Colecciones y Procesos Técnicos y con Coordinación de Servicios al Usuario para enlistar recursos necesarios y acordar tareas previas con base en *Guía de fomento de la lectura BSL-DI-03*.

Coordinación de Desarrollo de Colecciones y Procesos Técnicos

4. Confirma disponibilidad de los recursos humanos y materiales (autores, profesores, libros, presupuesto disponible, etc.) En caso de Tendedero Literario: adquisición de cordel y materiales necesarios.
5. Solicita los libros necesarios a proveedores (para adquisición de biblioteca y para venta a asistentes). (En caso que se requiera, sobre todo en presentaciones de libros)
6. Gestiona viáticos para autores. (En caso que se requiera)

Dirección de Biblioteca

7. Confirma disponibilidad de espacios, mobiliario y equipo necesario para la presentación con Planta Física. En caso de Tendedero Literario: solicita a Planta Física autorización y apoyo para colocación de cordel.

8. Elabora productos comunicativos (cartel promocional *fomento de la lectura BSL-RI-02*, *boletín SIC-RI-01*) para difusión de eventos a través de los medios disponibles. En caso de Tendedero Literario: difusión de la convocatoria y correos electrónicos especiales para profesores.
9. Solicita currículums a autores invitados
10. Elabora reconocimientos.
11. En caso de Tendedero Literario: Imprime textos que llegan vía correo electrónico.

Actividades durante el día del evento:

Personal de Servicios al Usuario

12. Prepara lo necesario para la sesión (laptop, material de apoyo)
13. Traslada laptop y material al lugar donde se llevará a cabo el evento.
14. Asegura el registro de los asistentes en el *Registro de asistentes al evento de fomento de la lectura BSL-RI-03*.

Dirección de Biblioteca/Coordinación de Desarrollo de Colecciones y Procesos Técnicos/Coordinación de Servicios al Usuario

15. Recibe autor (es) invitado (s).
16. Da la bienvenida a los asistentes, y realiza la introducción al evento y presentación del ponente.

Personal de Servicios al Usuario

17. Entrega reconocimiento oficial del Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca, autorizado por Comunicación e Imagen Institucional.
18. Apoya en el traslado a Biblioteca de lo utilizado en la sesión. En caso de Tendedero Literario: Desmonta cordel y textos. Realiza conteo de textos y entrega paquete a Dirección de Biblioteca.

Dirección de Biblioteca

19. Registra número de asistentes o participantes con textos (en Tendedero Literario) en *Bitácora de eventos de fomento de la lectura BSL-RI-01*.

Anexo 6. Prácticas de lectura de los jóvenes de bachillerato. Resultados Generales

Cuernavaca, Morelos, septiembre 29 de 2011

Durante el mes de mayo de 2011, fueron aplicado un cuestionario a 146 estudiantes de último semestre de la preparatoria del Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca de último semestre, es decir, un 78 por ciento de la población total de 186 alumnos de dicho nivel, seleccionados para realizar un muestreo de tipo censal. Con la finalidad de generar una aproximación a las prácticas de la lectura de los estudiantes de último semestre de bachillerato de la Preparatoria del Tecnológico de Monterrey campus Cuernavaca, a continuación se responderán con base en los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado las preguntas planteadas al inicio de este estudio:

1. ¿Dedican una parte importante de su tiempo a la lectura de materiales para uso académico?
2. ¿La lectura por gusto forma parte de sus prácticas cotidianas?
3. ¿Acuden a la biblioteca en busca de libros u otros materiales para satisfacer intereses y gustos personales o por obligación únicamente cuando deben obtener materiales para uso académico?
4. ¿Utilizan preferentemente las tecnologías de información y comunicación en lugar de los materiales impresos para la lectura relacionada tanto con sus actividades escolares como recreativas?
5. ¿Dedican más horas a la semana al uso de Internet para actividades sociales más que a la lectura de material impreso?
6. ¿Les agrada la lectura prolongada de textos electrónicos?

Pregunta de investigación 1: ¿Dedican una parte importante de su tiempo a la lectura de materiales para uso académico?

De acuerdo con los resultados obtenidos, un 36% de los jóvenes encuestados declara que es muy variable el tiempo que invierte, **en el transcurso de una semana**, en la lectura académica. Sin embargo, considerando una periodicidad específica, un 29% señala que es entre semana, de lunes a viernes cuando lee más para la escuela mientras que es en el fin de semana, prioritariamente, cuando realiza otro tipo de lecturas, seleccionadas por él mismo, con fines recreativos. En la siguiente tabla se puede observar el comportamiento de ambas variables:

| FRECUENCIA | Lectura académica | Lectura recreativa |
|---|-------------------|--------------------|
| Entre semana, de lunes a viernes | 29% | 14% |
| Los fines de semana | 28% | 35% |
| Todos los días | 5% | 16% |
| Ningún día en especial: es muy variable | 36% | 29% |
| No leo | 1% | 5% |

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, considerando que en el contexto escolar analizado, los periodos son semestrales, se interrogó a los alumnos sobre la cantidad de lecturas que realizaron tanto con fines académicos como recreativos en dicho periodo. En el primer caso, el rango de “de 2 a 3 libros” fue el que obtuvo un mayor porcentaje: un 38%, señaló haber leído de 2 a 3 libros para la escuela y un 29%, la misma cantidad de libros, para lectura recreativa, durante el mismo periodo:

| CANTIDAD DE LECTURAS | Lectura académica | Lectura recreativa |
|----------------------|-------------------|--------------------|
| Nada | 1% | 9% |
| Algunas páginas | 2% | 5% |
| 1 capítulo | 1% | 1% |
| Varios capítulos | 18% | 7% |

| | | |
|----------------|-----|-----|
| 1 libro | 12% | 20% |
| 2 ó 3 | 38% | 29% |
| 4 ó 5 | 16% | 14% |
| Más de 5 | 12% | 10% |
| *Otra cantidad | 0% | 4% |

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, observando los anteriores resultados se puede concluir que el porcentaje de lecturas realizadas con fines académicos supera a las lecturas realizadas por gusto, ubicando en el rango de “de 2 a 3 libros” la frecuencia más alta en ambos casos. Ahora bien, vale mencionar que en la opción “Otros”, 6 jóvenes señalaron la lectura de 10 o más libros por gusto, dando un promedio de 12.5 libros. En el caso de las lecturas para la escuela, ninguno declaró una cantidad similar. Esto lleva a concluir que hay algunos jóvenes que están leyendo más de dos libros al mes y no para la escuela.

Algunos comentarios sobre el tema, procedentes de los mismos jóvenes fueron:

- *Muchas veces me quedo sin terminar los libros por falta de tiempo debido a mis ocupaciones académicas y cocurriculares.*
- *Leer por ratos si tengo muchos trabajos y luego retomarlos hasta terminar.*
- *Leer sin parar hasta terminar, lo cual implica que si no cuento con tiempo suficiente, me cuesta trabajo terminarlo*

Asimismo, con la finalidad de profundizar sobre el rol de los profesores en el desarrollo de prácticas lectoras, se preguntó a los jóvenes si sus profesores les daban/dan libros a leer, a lo cual 96% respondió que sí y 4% que no. En la misma línea, se preguntó a los jóvenes si estos libros los entendieron en su totalidad, a lo que 80% respondió que sí y 20% que no. También se les preguntó si sus profesores fomentan/fomentaban la lectura crítica, el análisis y/o reflexión de los libros que proponían para leer, a lo cual respondió un 93% que sí y un 7% que no.

Pregunta de investigación 2: ¿La lectura por gusto forma parte de sus prácticas cotidianas?

77% de los jóvenes encuestados señaló que acostumbraba leer libros u otras publicaciones fuera de las lecturas de clase.

23% señaló que no acostumbra leer. Entre las razones especificadas por los mismos jóvenes se encontró que:

- 56% por falta de tiempo
- 15% porque les parece aburrido
- 15% porque no saben qué leer
- 12% porque les da flojera
- El restante 2% señaló que no ha adquirido la costumbre de leer o porque da prioridad a sus materias “para conservar su beca”.

Al interrogar a los alumnos sobre la cantidad de lecturas que realizaron por gusto, durante el semestre:

- Un 29.4%, de 2 a 3 libros
- Un 19.86% un libro
- Un 14.3%, 4 ó 5 libros
- Un 9.5% más de 5 libros
- Un 8.9% declaró que no había realizado ninguna lectura
- Un 6.8% varios capítulos
- Un 5.4% declaró haber leído algunas páginas
- Un 1.3%, 1 capítulo
- 4.1% otra cantidad. Aquí lo declarado fueron 10, 15, 8, 11, 15 y 16 libros respectivamente, dando un promedio de 12.5 libros.

Asimismo, con respecto a las actividades que los jóvenes declararon realizar en su tiempo libre, en el último mes, la lectura se encuentra en segundo lugar, después de ver televisión:

- 20% Ver televisión

- 18% Leer
- 18% Ir al cine
- 13% Pasear en un centro comercial
- 8% Asistir a un concierto
- 7% Ir al teatro
- 6% Visitar una exposición
- 6% Tocar un instrumento musical
- 5% Asistir a un espectáculo de danza
- 0.19% Ninguna de las anteriores

Pero ¿qué leen los jóvenes? Entre los géneros y tipos de publicaciones señalaron lo siguiente:

| | |
|------------------------|-----|
| Novela | 78% |
| Cuentos | 53% |
| De fantasía | 52% |
| De suspenso | 47% |
| De ciencia ficción | 42% |
| Textos escolares | 31% |
| De historia | 30% |
| Científico-técnicos | 27% |
| De terror | 26% |
| Poesía | 24% |
| De superación personal | 21% |
| Guías y manuales | 16% |
| De política | 15% |
| Enciclopedias | 12% |
| De religión | 9% |
| Otro | 5% |
| No leo | 3% |

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los porcentajes no suman 100 porque se pidió a los jóvenes que marcaran todas las posibles y el porcentaje se obtuvo con respecto al total de cuestionarios.

Entre los formatos que son consultados por gusto se encuentran prioritariamente revistas. Un 62% declaró que lee revistas mientras que un 38% que no.

¿Qué revistas leen los jóvenes?:

Revistas juveniles, revistas de divulgación, etc. La lectura de periódicos y de cómics entre la muestra seleccionada aparece como poco frecuente:

Periódicos:

- 52% no
- 48% sí

Cómics

- 79% no
- 21% sí

Con respecto a lo que motiva a los jóvenes a leer algo que no sea de la escuela, señalaron:

- 26% Me atrae el tema
- 18% Recomendaciones de amigos
- 16% Recomendaciones de familiares
- 12% Mi propia iniciativa
- 10% Recomendaciones de profesores
- 8% Recomendaciones en medios (TV, radio, prensa, etc)
- 7% Me atrae la portada
- 1% Recomendaciones en biblioteca
- 1% Nada, no leo nada aparte de lo escolar

También se preguntó a los jóvenes si alguna persona de su entorno inmediato les ha transmitido interés por la lectura, a lo cual respondieron:

- 22% Amigos/as
- 6% Novio/a
- 20% Madre
- 17% Padre
- 6% Hermanos
- 25% Profesores
- 1% Bibliotecarios
- 4% Nadie

Asimismo, con el objetivo de revisar si los mismos jóvenes promueven la lectura con otros, se les preguntó si comparten lo que leen con alguien más.

- 28% Amigos/as
- 10% Novio/a
- 24% Madre
- 17% Padre
- 16% Hermanos
- 0.5% Bibliotecarios
- 3% Con nadie
- 1% No leo

Ahora, bien ¿cómo leen los jóvenes? En el cuestionario se les interrogó sobre sus modalidades de lectura, cuando leen un libro, a lo cual respondieron:

- Un 38% declara leer completo, de inicio a fin
- Un 21% declara releer lo ya leído.
- Un 12% declara leer escuchando música
- Un 10% declara leer varios libros a la vez
- Un 6% declara leer completo pero no de inicio a fin
- Un 6% declara leer salteado y no terminar
- Un 3% declara leer con la televisión prendida
- Un 3% declara comprar libros y no leerlos
- Un 2% declara que tiene otros comportamientos.

Con respecto a los espacios que los jóvenes prefieren para la lectura:

- 19% En mi recámara
- 16% En mi cama
- 13% En el pasto
- 12% en Biblioteca
- 8% En el bosque central del campus
- 8% En el piso
- 6% En lugares públicos (cafés, parques)

- 5% En el transporte
- 4% en Salones de clase
- 3% En librerías
- 3% En otro lugar
- 1% En la cafetería
- 1% En la cocina

Al interrogar a los jóvenes sobre sus motivos para elegir un libro:

- Un 22.20%, por su tema,
- Un 15,68, por recomendación de un amigo
- Un 12.42% señaló que “por su título”.
- Un 11,61, por recomendación de un profesor
- Un 9,37, por recomendación de un familiar
- Un 7,13, porque hay una película sobre el libro
- Un 6.11%, por su portada
- Un 5,50, por reseñas en medios de comunicación
- Un 3,26, porque lo encontró en Internet
- Un 2,24%, por la publicidad
- Un 2,04, por recomendación en una red social
- Un 1,22, por recomendación de biblioteca
- Un 1,22 por otras razones (no especificadas)

Revisando los resultados obtenidos en este rubro, se encontró que un 39.92% (40%) de los encuestados señaló que elegía un libro por recomendación. De estos:

Un 67.8% por recomendación de amigos, familiares o a través de redes sociales.

Un 32.14% por recomendación de profesores y de biblioteca.

Lo anterior lleva a reflexionar sobre el rol que están desempeñando los llamados mediadores formales en la promoción de la lectura y valida la hipótesis planteada sobre la influencia creciente de los mediadores informales.

Pregunta de investigación 3: ¿Acuden a la biblioteca en busca de libros u otros materiales para satisfacer intereses y gustos personales o por obligación únicamente cuando deben obtener materiales para uso académico?

La mayoría de los jóvenes -92%- que respondió el cuestionario señaló que la colección que más utiliza es la Colección General, misma que está conformada por más de 40 mil volúmenes de libros de diversas áreas del conocimiento que funcionan como bibliografía complementaria para los cursos vigentes en el campus pero que también incluyen libros de literatura y otros temas que pueden ser consultados sin una conexión necesaria con las clases (En el cuestionario aplicado, con el objetivo de precisar el uso de materiales, se dividió la colección en tres rubros) De este segmento:

- 76.2% señaló específicamente material complementario para sus clases
- 22.9% literatura general
- Y en una mínima proporción de 0.74%, guías y manuales

La siguiente colección más utilizada en la Colección de Reserva que alberga los libros de texto para los cursos vigentes en cada periodo, señalada como tal por 4.1% de los encuestados. Las siguientes menciones fueron: Biblioteca Digital en su sección de libros electrónicos (con solo una mención), y videoteca (con 3 menciones)

Vale destacar que entonces, que 97.2% de los encuestados señalaron como las colecciones que más usan –en primer lugar-, aquellas cuya utilización es prioritariamente **para uso académico**, ya que ambas colecciones mencionadas concentran sobre todo, los materiales bibliográficos solicitados por profesores para apoyo a los cursos que imparten, así como los establecidos en los planes de estudio vigentes y los solicitados por los mismos alumnos para apoyo a las materias que están cursando. **Lo anterior verifica la hipótesis planteada sobre la utilización del acervo predominantemente para fines académicos.** Ahora bien, en la misma pregunta se solicitó a los alumnos que marcaran más de una colección, resultando con ello, en segundo lugar el área de Literatura de la colección General y en tercero, nuevamente la Colección de Reserva, con 65 y 32 menciones, respectivamente. Lo

anterior sugiere una posible utilización de la colección también con fines de lectura recreativa, pero ello será explorado con mayor profundidad con el análisis de las siguientes preguntas.

Ahora bien, es interesante observar que la siguiente colección que se ha mencionado—entre las más usadas- ha sido “Videoteca- cine de arte y documentales” aunque en porcentaje menor pero vale destacar que ha sido mencionada esta y no otras como Colección de consulta o hemeroteca que pudieran tener un uso más académico. Esto sugiere una utilización del material de biblioteca con fines recreativos.

En la misma línea de exploración sobre la percepción que tienen los alumnos sobre el acervo, se interrogó a los alumnos sobre otros aspectos relacionados como: variedad, actualización, suficiencia de ejemplares y grado de satisfacción con respecto a los intereses temáticos personales. Sobre ello, los resultados fueron los siguientes:

- Un 91% de los encuestados señaló que las colecciones de biblioteca **responden a sus intereses personales**
- Un 90% considera que el acervo es variado
- Un 82% considera que el acervo está actualizado

Sin embargo, un 55% considera que no hay suficientes ejemplares de los materiales específicos que requiere.

Lo anterior se ve reforzado por comentarios realizados en el mismo cuestionario, como:

Tienen pocos libros o simplemente no los hay.

No tienen tantos libros en inglés de lectura general.

Les faltan ejemplares.

Siempre me ha parecido completa, pero en cuanto a libros usados en los cursos, no hay suficientes ejemplares.

1. Preguntas de investigación 4, 5 y 6: ¿Utilizan preferentemente las tecnologías de información y comunicación en lugar de los materiales impresos para la lectura relacionada tanto con sus actividades escolares como recreativas? ¿Dedican más horas a la semana al uso de Internet para actividades sociales más que a la lectura de material impreso? ¿Les agrada la lectura prolongada de textos electrónicos?

Uso de internet

Con respecto al uso de internet los jóvenes encuestados declararon lo siguiente:

¿Te gusta leer en Internet?

48% respondieron que sí y 52% no.

¿qué leen en internet?

- Blogs 45%
- Periódicos 36%
- Revistas 34%
- Libros 32%
- Libros electrónicos 16%
- Cómicos 16%
- No acostumbro leer en internet 20%

Nota: Los porcentajes no suman 100 porque se pidió a los jóvenes que marcaran todas las posibles y el porcentaje se obtuvo con respecto al total de cuestionarios.

Sobre el uso de blogs:

- Un 47% acostumbra leer uno o varios
- Un 32% los conoce, pero no los lee
- Un 10% señaló que no los conoce
- Un 6% Participa con comentarios
- Y el restante 6% declara que tiene un blog propio

¿Confías en la información que encuentras en Internet?

61% sí

39% no

¿Prefieres leer en formatos impresos o en electrónicos? ¿por qué?

68% impresos

10% ambos

7% electrónicos

3% depende

12% NR

- *impresos, porque me lastiman menos los ojos y me encanta la sensación de las hojas y el olor de los libros*
- *impresos, si veo mucho tiempo la pantalla de la computadora me arden los ojos*
- *impresos, porque la vista se me cansa menos rápido y me siento más cómodo*
- *impresos porque se me hace más fácil, y puedes estar en cualquier lado*
- *impresos me canso menos pero es mucho más fácil electrónico porque así no tienes que comprar ni estar viendo si está disponible etc.*
- *impresos. La satisfacción de ver correr las hojas me hace sentir mejor que ver desaparecer páginas que he leído en la pantalla.*
- *Impresos, me gusta más la relación piel-papel, creo que es más íntimo y fácil de transportar*
- *Impresos. Electrónico me cuesta mucho trabajo.*
- *Impresos porque los electrónicos me causan migraña.*

¿Tienes un dispositivo de lectura electrónico (IPAD, Amazon Kindle u otro)?

30% declaró que sí, 67% que no y el restante 3% no respondió.

Si cuentas con un dispositivo de lectura, ¿para qué tipo de lectura lo usas prioritariamente?

Para lectura académica: 44%

Para lectura recreativa: 56%

Sobre las tecnologías de información y comunicación que tienen:

56% Teléfono celular

45% Blackberry

57% Ipod

4% Otro

Dicho 4% señaló otras TICs:

Nextel, I-Pad y Laptop

Al preguntar a los jóvenes si escriben textos, además de lo que escriben para clase:

- Un 40% declaró que sí
- Y un 60% declaró que no lo hace

Al preguntarles sobre el género que escriben, señalaron:

27% poesía

24% cuento

19% ensayo

14% novela

7% artículo periodístico

8% otro

Entre las respuestas proporcionadas por los encuestados que señalaron “Otro” se encuentran las siguientes:

- Artículos de opinión y críticos sobre películas, canciones o artistas.
- Pensamientos (2), frases, sueños, cartas, conversaciones que me parecen interesantes.
- Texto libre.
- Diario (2)
- Foros de role-play (juego de roles)
- Texto científico

- Obras de teatro

a) Leen en otros idiomas

Al preguntar a los jóvenes si leen en otro idioma:

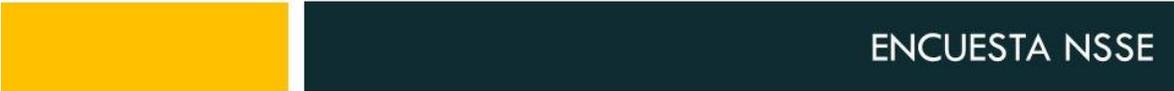
- 92% declararon que sí
- 8% declararon que no

Sobre ello especificaron que:

- 71% lee en Inglés
- 12% en Francés
- 3% en Japonés
- 3% en Chino
- 5% en Italiano
- 6% en Alemán

Anexo 7. Encuesta NSSE. Resultados 2010. Libros y lecturas asignados y no asignados por rectorías.

RESULTADOS 2010
LIBROS Y LECTURAS ASIGNADAS
Y NO ASIGNADOS
POR RECTORIAS



ENCUESTA NSSE

ALUMNOS DE PRIMER AÑO

Pregunta 3b. Durante el actual año académico, aproximadamente ¿Cuántas lecturas has realizado?

| NÚMEROS DE LIBROS O LECTURAS ASIGNADAS | PORCENTAJE DE ALUMNOS POR RECTORIA Y SISTEMA | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|-------|
| | PRIMER AÑO | | | | | | | | | | | |
| | RZMCM | | RZMM | | RZN | | RZO | | RZS | | SISTEMA TEC | |
| | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % |
| Ninguno | 13 | 3% | 11 | 2.7% | 18 | 5.6% | 16 | 3.6% | 11 | 3.4% | 69 | 3.5% |
| 1-4 | 141 | 31.4% | 150 | 35.1% | 121 | 38.5% | 167 | 37.1% | 119 | 37.2% | 697 | 35.6% |
| 5-10 | 133 | 29.7% | 145 | 33.9% | 95 | 30.4% | 140 | 31.2% | 84 | 26.3% | 597 | 30.5% |
| 11-20 | 110 | 24.4% | 75 | 17.6% | 53 | 16.7% | 71 | 15.9% | 55 | 17.3% | 364 | 18.6% |
| Más de 20 | 52 | 11.5% | 46 | 10.7% | 27 | 8.7% | 55 | 12.3% | 50 | 15.8% | 230 | 11.8% |
| **Total | 449 | 100% | 427 | 100% | 314 | 100% | 450 | 100% | 319 | 100% | 1958 | 100% |

| NÚMEROS DE LIBROS O LECTURAS NO ASIGNADAS | PORCENTAJE DE ALUMNOS POR RECTORIA Y SISTEMA | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|-------|
| | PRIMER AÑO | | | | | | | | | | | |
| | RZMCM | | RZMM | | RZN | | RZO | | RZS | | SISTEMA TEC | |
| | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % |
| Ninguno | 57 | 12.6% | 76 | 17.9% | 52 | 16.6% | 67 | 14.9% | 35 | 11% | 287 | 14.7% |
| 1-4 | 252 | 56% | 247 | 57.8% | 181 | 58% | 267 | 59.4% | 198 | 62.1% | 1145 | 58.5% |
| 5-10 | 105 | 23.5% | 65 | 15.2% | 48 | 15.4% | 68 | 15.1% | 62 | 19.6% | 349 | 17.8% |
| 11-20 | 26 | 5.8% | 22 | 5.1% | 20 | 6.4% | 36 | 8.1% | 13 | 4% | 117 | 6% |
| Más de 20 | 9 | 2% | 17 | 4.1% | 12 | 3.8% | 11 | 2.5% | 11 | 3% | 60 | 3.1% |
| **Total | 449 | 100% | 427 | 100% | 314 | 100% | 450 | 100% | 319 | 100% | 1958 | 100% |

ALUMNOS DE ÚLTIMO AÑO

Pregunta 3b. Durante el actual año académico, aproximadamente ¿Cuántas lecturas has realizado?

| NÚMEROS DE LIBROS O LECTURAS ASIGNADAS | PORCENTAJE DE ALUMNOS POR RECTORIA Y SISTEMA | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| | ÚLTIMO AÑO | | | | | | | | | | | |
| | RZMCM | | RZMM | | RZN | | RZO | | RZS | | SISTEMA TEC | |
| | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % |
| Ninguno | 10 | 2.60% | 11 | 3.10% | 3 | 2% | 5 | 2.10% | 4 | 2.60% | 33 | 2.5% |
| 1-4 | 78 | 20.40% | 81 | 23.40% | 42 | 24.40% | 63 | 24.40% | 26 | 18.50% | 291 | 22.3% |
| 5-10 | 107 | 27.90% | 84 | 24.10% | 48 | 27.80% | 66 | 25.70% | 37 | 26.20% | 342 | 26.3% |
| 11-20 | 82 | 21.40% | 69 | 19.80% | 38 | 21.90% | 47 | 18.10% | 36 | 25.70% | 272 | 20.9% |
| Más de 20 | 106 | 27.70% | 103 | 29.60% | 41 | 24% | 77 | 29.70% | 38 | 27.10% | 366 | 28.1% |
| **Total | 384 | 100% | 347 | 100% | 172 | 100% | 259 | 100% | 142 | 100% | 1304 | 100% |

| NÚMEROS DE LIBROS O LECTURAS NO ASIGNADAS | PORCENTAJE DE ALUMNOS POR RECTORIA Y SISTEMA | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| | ÚLTIMO AÑO | | | | | | | | | | | |
| | RZMCM | | RZMM | | RZN | | RZO | | RZS | | SISTEMA TEC | |
| | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % |
| Ninguno | 35 | 9.10% | 41 | 11.90% | 20 | 11.40% | 24 | 9.20% | 10 | 7% | 130 | 9.9% |
| 1-4 | 193 | 50.20% | 168 | 48.50% | 89 | 51.80% | 148 | 57.10% | 82 | 58.30% | 680 | 52.2% |
| 5-10 | 96 | 24.90% | 86 | 24.70% | 36 | 20.80% | 53 | 20.60% | 29 | 20.70% | 300 | 23% |
| 11-20 | 39 | 10.10% | 29 | 8.50% | 16 | 9% | 23 | 8.90% | 13 | 8.90% | 120 | 9.2% |
| Más de 20 | 22 | 5.70% | 22 | 6.40% | 12 | 7% | 11 | 4.10% | 7 | 5.10% | 74 | 5.7% |
| **Total | 384 | 100% | 347 | 100% | 172 | 100% | 259 | 100% | 142 | 100% | 1304 | 100% |

RESULTADOS GENERALES

Pregunta 3b. Durante el actual año académico, aproximadamente ¿Cuántas lecturas has realizado?

| NÚMEROS DE LIBROS O LECTURAS ASIGNADAS | PORCENTAJE DE ALUMNOS POR RECTORIA Y SISTEMA | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------------|-------|
| | RZMCM | | RZMM | | RZN | | RZO | | RZS | | SISTEMA TEC | |
| | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % |
| Ninguno | 24 | 2.80% | 22 | 2.80% | 21 | 4.30% | 21 | 3% | 14 | 3.10% | 102 | 3.1% |
| 1-4 | 224 | 26.30% | 236 | 29.90% | 161 | 33.50% | 224 | 32.40% | 141 | 31.50% | 988 | 30.3% |
| 5-10 | 246 | 28.90% | 233 | 29.50% | 142 | 29.50% | 201 | 29.10% | 117 | 26.20% | 940 | 28.8% |
| 11-20 | 196 | 23% | 147 | 18.60% | 89 | 18.60% | 115 | 16.70% | 89 | 19.90% | 636 | 19.5% |
| Más de 20 | 162 | 19% | 151 | 19.20% | 68 | 14.10% | 130 | 18.70% | 86 | 19.30% | 596 | 18.3% |
| **Total | 851 | 100% | 790 | 100% | 481 | 100% | 691 | 100% | 447 | 100% | 3262 | 100% |

| NÚMEROS DE LIBROS O LECTURAS NO ASIGNADAS | PORCENTAJE DE ALUMNOS POR RECTORIA Y SISTEMA | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------|-------|--------|-------|------|-------|--------|-------|--------|-------------|-------|
| | RZMCM | | RZMM | | RZN | | RZO | | RZS | | SISTEMA TEC | |
| | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % | Frec. | % |
| Ninguno | 94 | 11% | 120 | 15.20% | 71 | 15% | 88 | 12.70% | 44 | 9.80% | 417 | 12.8% |
| 1-4 | 454 | 53.40% | 423 | 53.60% | 268 | 56% | 405 | 58.60% | 272 | 60.90% | 1825 | 55.9% |
| 5-10 | 205 | 24.10% | 154 | 19.50% | 83 | 17% | 118 | 17.10% | 89 | 19.90% | 649 | 19.9% |
| 11-20 | 67 | 7.80% | 52 | 6.60% | 35 | 7% | 58 | 8.40% | 25 | 5.50% | 237 | 7.3% |
| Más de 20 | 31 | 3.70% | 40 | 5.10% | 24 | 5% | 22 | 3.10% | 17 | 3.90% | 134 | 4.1% |
| **Total | 851 | 100% | 790 | 100% | 481 | 100% | 691 | 100% | 447 | 100% | 3262 | 100% |

En el caso específico del campus Cuernavaca los resultados fueron los siguientes: de un total de 73 encuestados, en lo que respecta a lecturas asignadas, solo uno (1.1%) declaró que no realizó ninguna lectura durante el actual año académico; 23 (31,8%) señalaron que leyeron de 1 a 4 libros; 17 (23,6%) de 5 a 10; 22 (30,3%), de 11 a 20; 10 (13,2%) más de 20. De estos 73 encuestados, 48 eran alumnos de primer año y 25 de último: en el primer caso, 17 de los encuestados (35.4%) declararon haber leído entre 1 y 4 libros asignados; 11 (23.2) entre 5 y 10; otros 17 (35.4%), entre 11 y 20 libros y solo dos (4.6%) más de 20.

En lo que respecta a los 25 alumnos encuestados de último año, solo 1 (3.1%) declaró que no leyó un solo libro; 6 (24.5%) que leyó entre 5 y 10, mismo porcentaje para el rango de entre 11 y 20 y por último, 7 (29,6%) de ellos, declararon que han leído más de 20 libros asignados.

En el caso de libros no asignados en clase (leídos por enriquecimiento personal o académico) de los 73 encuestados: 11 (14,7%) declaró no haber leído un solo libro; 36 (50,2%) entre 1 y 4; 18 (24,7%) entre 5 y 10; 5 (7%) entre 11 y 20 y solo 2 (3,4%) más de 20. De estos 73 encuestados, los 48 de primer año se comportaron de la siguiente forma: 8 (17.1%) declaró no haber leído un solo libro en el año actual; 22 (45,2%) de 1 a 4; 12 (25.8%) de 5 a 10; 3 (6.7%) de 11 a 20; y por último, 2 (5.2%) más de 20.

De los 25 de último año, solo dos (10%) declararon no haber leído un solo libro; 15 (59,7%) entre 1 y 4; 6 (22,7%) de 5 a 10; 2 (7.6%) de 11 a 20 y ninguno señaló haber leído más de 20.

Ahora bien, considerando que el total de la población estudiantil en preparatoria y profesional en el año de aplicación de la encuesta NSSE era de 1900 alumnos aproximadamente, podríamos afirmar que la muestra es muy reducida y los resultados, más que generar respuestas, provocan preguntas, sin embargo es interesante que se conserva la tendencia nacional, no solo en el caso del Sistema Tec sino de otras encuestas, como la Encuesta Nacional de Lectura, no superando un promedio de 4 libros leídos en el último año. (Vale recordar que en el rango de edades de jóvenes de 18 a 22 años, declara haber leído 4.2 libros leídos al año y en el rango de 12 a 17 años, 3.1 libros en promedio)

Es así que los resultados de la Encuesta NSSE -aplicada en 2010- así como de la Encuesta Nacional de Lectura (ENL, 2006) fueron tomados como referencia para fundamentar la necesidad de un programa institucional de promoción de la lectura en el Tecnológico de Monterrey, aunado por supuesto a la creciente inquietud de los profesores ante los bajos niveles de lectura del alumnado.

Las Bibliotecas del Tecnológico de Monterrey apoyan la promoción a la lectura con las siguientes actividades:

Campañas visuales
CSF, TOL, SIN, MTY

Biblioteca móvil
CSF, CVA, TOL, SIN, CMR

Recomendaciones
CSF, TOL

Círculos de lectura
CVA, IRA, MTY, CCM, QRO, EGS

Publicaciones
CVA

Adquisiciones/regalo
SIN, MTY, QRO

Vínculo con la Academia
Todos

Presentaciones de libro
CSF, CVA, TOL

Exhibiciones/exposiciones
CSF, CVA, TOL, IRA, SIN, MTY

Ferias/Día del Libro
CVA, TOL, MTY

Creación Literaria
CVA, TOL, SIN, QRO

Tecnología/ redes sociales (Facebook y Twitter)
CVA, SIN, CCM

Radio
MTY



Anexo 9. Actividades implementadas dentro del currículo, vinculadas formalmente a clases determinadas. Enero-mayo 2012



Actividades implementadas dentro del currículo, vinculadas formalmente a clases determinadas.
Enero-mayo 2012

| Nombre de la actividad (1) | Lectura gratuita |
|----------------------------|------------------|
|----------------------------|------------------|

| Perfil del participante | |
|-------------------------|---|
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|-----|
| Participantes | 600 |
|---------------|-----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| <p>Lectura breve (en 10 minutos aproximadamente) de fragmento de una obra elegida por el profesor (de acuerdo con el perfil de sus alumnos) sin solicitar algún trabajo académico a partir de ello, ninguna recompensa o sanción: solo se lee y los alumnos escuchan. Se pretende que los jóvenes se interesen por la lectura y por las obras. Se ha realizado en diversos grupos del Departamento de Español de la Preparatoria del campus. (Se aplicó en los grupos de <i>Lengua I</i>, <i>Literatura clásica</i>, <i>Literatura contemporánea</i>, <i>Lenguaje y literatura</i>, <i>Arte y literatura comparada</i>) Profesores: Luis Navarro, Afhit Hernández, Jesús Betancourt, Metzóchitl González, Irving Juárez, Natalia Salgado, Martha Magnolia Martínez, entre otros.</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre de la actividad (2) | Taller transversal Literatura- Arquitectura |
|----------------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | X |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 50 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa | |
|---|--|
| <p>Se analizó la conexión entre la Arquitectura y la Literatura por medio del dibujo arquitectónico y el libro 'Las Ciudades Invisibles' de Italo Calvino. Los alumnos leyeron los textos de Calvino, recibieron una introducción por parte de los profesores sobre las conexiones entre la Literatura y la Arquitectura y, posteriormente, generaron propuestas gráficas a partir de lo leído.</p> <p>Materias: - <i>Dibujo arquitectónico</i> - Tópico Preparatoria <i>Arquitectura, Espacio y Proyecto</i> Profesores: Alma Karla Sandoval y Galo Cázares</p> | |

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre de la actividad (3) | Producción de un libro virtual sobre las vanguardias |
|----------------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | |
| Profesional | X |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 24 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa | |
|---|--|
| <p>Al principio del curso los alumnos eligen una obra de arte clásica que van modificando, conservando sus elementos distintivos, para que represente las diferentes vanguardias. Como proyecto final integran dichos diseños y los organizan de tal manera en que las imágenes y un texto breve conformen un</p> | |

libro virtual. Como parte del proceso de elaboración los alumnos han leído en relación a las vanguardias y en los casos pertinentes experimentado la literatura bajo dicho ángulo. (Curso *Cultura visual y diseño contemporáneo*)
 Profesor: Carlos Andrés Mendiola Hernández

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre de la actividad (4) | Análisis de novelas: El lector de Bernhard Schlinck, La señora Dalloway de Virginia Woolf, El beso de la mujer araña de Manuel Puig y Un gato sobre el tejado caliente de Tennessee Williams |
|----------------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | |
| Profesional | X |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 30 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa | |
|--|--|
| <p>Los alumnos leen las novelas en casa y posteriormente se analizan en clase y vinculan con sus versiones cinematográficas o algún texto similar (en el caso de "La señora Dalloway" con "Las horas" de Stephen Daldry. Como tarea los alumnos realizan un ensayo para el cual tienen distintas opciones de preguntas que buscan analizar los textos bajo un ángulo específico, de tal manera en que el alumno se esfuerce en detectar aquellos detalles que el autor ha vertido en la obra y que pueda distinguir significados y discursos. Así mismo, se persigue que el alumno distinga entre las cualidades de la literatura frente al cine, apreciando que son medios distintos.</p> <p>Curso: <i>Cine, literatura y cultura</i>. Profesor: Carlos Andrés Mendiola Hernández</p> | |

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre de la actividad (5) | Diseño de portadas para la novela "Aura" de Carlos Fuentes |
|----------------------------|--|

| | |
|-------------------------|--|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 31 |
|---------------|----|

| | |
|-------------|---|
| Profesional | X |
|-------------|---|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| Los alumnos leen la novela en casa, posteriormente se discute en clase. La novela se aprovecha dado su rico uso de símbolos. Más tarde diseñan cuatro portadas para el libro que deben mostrar de manera gráfica figuras retóricas (metáfora, sinécdoque, alegoría, prosopopeya, antítesis) y figuras visuales (especificación, paralelismo y negación visual verbal). Curso: <i>Comunicación, signos y significación</i> . Profesor: Carlos Andrés Mendiola Hernández |

| | |
|----------------------------|----------------------|
| Nombre de la actividad (6) | Fotonovela literaria |
|----------------------------|----------------------|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 24 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| Los alumnos crean un concepto que gire en torno a la literatura y toman un grupo de fotografías que cuenten una historia al respecto. Las fotografías deben ser lo suficientemente expresivas pues no hay texto agregado. El espectador debe entender de qué trata la historia solo con las imágenes. Curso: <i>Tópico de Producción Básica de Cine, Radio y Televisión</i> . Profesor: Carlos Andrés Mendiola Hernández |

| | |
|----------------------------|---|
| Nombre de la actividad (7) | Lectura social – trabajo colaborativo para el segundo parcial Lengua Española I |
|----------------------------|---|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 24 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| <p>Lectura de un libro en papel o digital como parte de la calificación de un parcial. El producto de la tarea se realizará de manera colaborativa a partir de una serie de tareas intermedias sobre la lectura, que se irán integrando primero de manera independiente y luego en grupos colaborativos.</p> <p>Se eligen las lecturas y se arman grupos a partir de las coincidencias en las mismas. Se puede elegir más de una lectura, pero solo una por grupo.</p> <p>Se genera un espacio en Blackboard de los foros de discusión para cada grupo, con los integrantes, para que trabajen sin interferencias con otros grupos.</p> <p>Cada integrante del grupo subirá a su espacio de discusión de cada tarea una respuesta personal. En las fechas indicadas, los secretarios de cada grupo agruparán todas las entradas de cada tarea en una sola, consensuada por el grupo. Al final, entre todos, compondrán el trabajo de la tarea final con el esquema indicado a partir de todas las tareas agrupadas por los secretarios. Este trabajo será entregado por los secretarios en la fecha acordada para el segundo parcial.</p> <p>Curso: <i>Lengua Española I</i> . Profesor: Luis Navarro Roncero</p> |

| | |
|----------------------------|---|
| Nombre de la actividad (8) | Actividades con lecturas, 2: académico + creativo |
|----------------------------|---|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 96 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| <p>El profesor solicita como trabajo de las lecturas uno académico, como un comentario literario comparado, y uno creativo libre, donde los estudiantes pueden representar, dibujar, exponer, crear cualquier tipo de producto relacionado con la lectura.</p> <p>Cursos: <i>Literatura (Clásica, Lenguaje y literatura de BI)</i> . Profesor: Afhit Hernández Villalba</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| Nombre de la actividad (9) | Diccionario Wiki de palabras de las lecturas |
|----------------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 84 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| A partir de las lecturas, los estudiantes suben a un wiki-diccionario en la plataforma Blackboard, las palabras que hayan tenido que buscar en el diccionario. Tienen que escribir lo denotativo y lo connotativo, esto último a partir del contexto de la palabra en la lectura. Las entradas no se repiten, pero los estudiantes pueden añadir comentarios a las entradas de sus compañeros. <i>Curso: Lengua Española II . Profesor: Irving Juárez</i> |

| | |
|-----------------------------|---------------------------|
| Nombre de la actividad (10) | Viernes social de lectura |
|-----------------------------|---------------------------|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 84 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| Las sesiones de los viernes de las materias de 3 días, Lengua I y II, se dejan para actividades de comentario y revisión de las lecturas de literatura del programa.Lengua Española II con el profesor Irving Juárez <i>Curso: Lengua Española II . Profesor: Irving Juárez</i> |

| | |
|-----------------------------|-------------------|
| Nombre de la actividad (11) | Lectura extensiva |
|-----------------------------|-------------------|

| |
|-------------------------|
| Perfil del participante |
|-------------------------|

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 20 |
|---------------|----|

| | |
|--------------|---|
| | |
| Preparatoria | |
| Profesional | X |

| | |
|----------|--|
| ipante s | |
|----------|--|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| Se leyeron y comentaron 25 textos entre novelas cortas y relatos. <i>Curso: Literatura Contemporánea y Sociedad . Profesora: Alma Karla Sandoval</i> |

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre de la actividad (12) | Organización del Festival de Poesía Bajo el Volcán |
|-----------------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | |
| Profesional | X |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 26 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| Los alumnos organizaron el segundo Festival de Poesía Bajo el Volcán: invitaron a los poetas participantes, organizaron la logística y realizaron una difusión creativa del evento tanto de forma presencial como a través de redes sociales. Ver más info en: http://youtu.be/QKWMgDpm4Yo <i>Curso: Literatura y poder en América Latina. Profesora: Alma Karla Sandoval</i> |

| | |
|-----------------------------|----------------------|
| Nombre de la actividad (13) | Tertulias literarias |
|-----------------------------|----------------------|

| | |
|-------------------------|--|
| Perfil del participante | |
|-------------------------|--|

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 60 |
|---------------|----|

| | |
|--------------|---|
| | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|----------|--|
| nte s | |
|----------|--|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| <p>El profesor propone un texto literario, de preferencia una novela (y una temática) a partir del cual los estudiantes harán su tertulia.</p> <p>Los grupos deben ser aleatorios para que cada mes tengan la oportunidad de tener la experiencia con compañeros diferentes. El número ideal es de 6 integrantes. La tertulia debe tener un número tal que la conversación no se fracture en dos grupos. Por lo que es mejor entre 5 y 6 integrantes.</p> <p>Una vez formado el grupo se dan diez minutos para que se pongan de acuerdo en la elección del anfitrión y la fecha en que se llevará a cabo la reunión.</p> <p>La única pauta que da el profesor es que haya una conversación agradable, respetuosa y que cada uno de los participantes aporte sus observaciones y aprenda de los otros. Los alumnos posteriormente entregan un reporte de la tertulia realizada. Resultados: Concluí el curso y los jóvenes podían incorporar fácilmente en su conversación todos los libros vistos en clase; había un bagaje común entre mis grupos y a nivel generacional.</p> <p>Un grupo se organizó para leer un libro propuesta por una compañera e hizo una tertulia fuera de clases, sin evaluación.</p> <p>Algunos alumnos duplicaron sus lecturas. El 50% de mis alumnos leyeron al menos 2 libros más de los propuestos, y un 10% de ellos leyeron hasta un 100% más. (2 libros por mes).</p> <p>Cursos: <i>Literatura Comparada Moderna y Contemporánea</i>. Profesor: Jesús Betancourt.</p> |

| Nombre de la actividad (14) | Coméntala |
|-----------------------------|-----------|
|-----------------------------|-----------|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|-------------------------------|----|
| Pa rtic ipa nte s | 62 |
|-------------------------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| |

Con los alumnos de Lengua II del segundo semestre hicimos lecturas de algunas obras sugeridas por mí y otras por ellos. El objetivo fue que a partir de una obra: cuento, poesía o novela se reforzara el comentario. De esta manera el alumno:

1. Leyó lo que le llamó la atención (al elegir ellos su lectura no se sintieron obligados a leer, sino que entraron en tema por gusto)
2. De forma libre elaboró un comentario simple y sin dirección de estructura. (al no tener la presión de redactar bajo una estructura su comentario, pudo opinar libremente y fus opiniones)
3. Disfrutaron de la lectura haciéndola suya con sus observaciones.

Curso: *Lengua II*.Profesora: Metzóchitl González

| | |
|-----------------------------|--------------------|
| Nombre de la actividad (15) | Lectura en equipos |
|-----------------------------|--------------------|

| | | | |
|-------------------------|---|---------------|----|
| Perfil del participante | | Participantes | 30 |
| Preparatoria | X | | |
| Profesional | | | |

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| <p>En equipos, los alumnos escogieron algunos autores y sus lecturas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada equipo leyó por su cuenta alguna novela del autor para después comentarla entre ellos mismos. Esto les permitió darse cuenta de que había varias posturas ante un mismo tema, así que leyeron alguna obra más para entonces poder identificar sus recurrencias, características, simbologías y apasionamientos de algunos temas casi siempre existentes en cada obra. 2. Posteriormente, en foro abierto en el salón expusieron sobre lo encontrado llegando a conclusiones grupales sobre las lecturas de los autores. De esta manera cada equipo aportó cosas interesantes sobre lo que ellos percibían de las lecturas (su visión) y se enriquecieron con las apreciaciones de los otros equipos. De esta manera los alumnos leyeron varias obras de un mismo autor para poder conocerlo por ellos mismos y complementarse con los comentarios de los otros equipos. Al final la experiencia les dio un panorama más amplio de lo que en un principio habían percibido. <p>Curso: <i>Literatura Contemporánea</i>.Profesora: Metzóchitl González</p> |

| | |
|-----------------------------|-------------------------|
| Nombre de la actividad (16) | Lee para escribir mejor |
|-----------------------------|-------------------------|

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | |
| Profesional | X |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 19 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| <p>Fomentar la lectura en alumnos de Expresión Verbal en el Ámbito Profesional encargando cada parcial al menos un libro que cada alumno deberá leer de la lista de los 100 de Pasión por la Lectura</p> <p>La actividad consistió en la lectura de al menos 4 libros durante el semestre de los alumnos de la materia: Expresión Verbal en el Ámbito Profesional, cada alumno leyó 4 libros de estas 8 opciones:</p> <p>Aura, de Carlos Fuentes Las Batallas en el Desierto, de José Emilio Pacheco La Metamorfosis, de Franz Kafka El perfume, de Patrick Süskind Cien Años de Soledad, de Gabriel García Márquez 1984, de George Orwell Pedro Páramo, de Juan Rulfo La Noche de Tlatelolco, de Elena Poniatowska</p> <p>Y para la actividad final cada uno de los alumnos eligió libremente algún otro libro de la lista de los 100 con lo cual cada uno de los estudiantes leyó en total 5 libros durante el semestre enero-mayo 2011</p> <p><i>Curso: Expresión Verbal en el Ámbito Profesional .Profesor: Gerardo Villanueva</i></p> |

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre de la actividad (17) | Reflexión de la ética y el desarrollo sustentable |
|-----------------------------|---|

| | |
|-------------------------|--|
| Perfil del participante | |
|-------------------------|--|

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 30 |
|---------------|----|

| | |
|--------------|---|
| Preparatoria | |
| Profesional | X |

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| <p>En mis 2 cursos de Ética, persona y sociedad los alumnos leyeron el cuento de la selva titulado Historia de 2 cachorros coatí y de 2 cachorros de hombre, correspondiente al libro titulado “Cuentos” del autor Horacio Quiroga. Les pedí que entregaran en una cuartilla las interpretaciones de lo leído y en clase discutimos sus reflexiones, así como la relación con el tema a revisar. Esta actividad fue la introducción para estudiar el tema de la ética de la responsabilidad y del tema de la responsabilidad para el logro de una sociedad sustentable.</p> <p>Curso: <i>Ética, persona y sociedad</i> .Profesora: Alejandra Caballero.</p> |

| | |
|-----------------------------|--------------------------|
| Nombre de la actividad (18) | Simulacro de elecciones. |
|-----------------------------|--------------------------|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|-----|
| Participantes | 278 |
|---------------|-----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| <p>Los alumnos realizaron varias lecturas para después comentar en clase y aplicarlos para otras actividades.</p> <p>1. Acción colectiva, vida cotidiana y democracia, de Melucci. 2. La democracia en México, de González Casanova</p> |

3. El estilo personal de gobernar, de Cossio Villegas
4. Características recientes de la migración mexicana a Estados Unidos, de Santibañez
5. El país de uno, de Denise Dresser

Se implementó en el curso Sociedad, Economía y Política del México Actual, para sexto semestre y los alumnos de cuarto semestre del programa PTM. Los alumnos realizaron las lecturas, se comentó en clase y se utilizó la información para elaborar propuestas para los candidatos a puestos de elección popular.
Se entregaron reportes y ensayos.

Curso: *Sociedad, Economía y Política del México Actual* .Profesora: Pilar Elías

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre de la actividad (19) | Lectura colaborativa de textos filosóficos |
|-----------------------------|--|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 65 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| <p>Se asignan fragmentos de textos filosoficos a equipos de 5 personas, Hacen un resumen y lo presentan a los otros equipos para posteriormente participar en un debate.</p> <p>Curso: <i>Filosofía</i>.Profesora: Saraí Castro.</p> |

| | |
|-----------------------------|------------------|
| Nombre de la actividad (20) | Lectura dirigida |
|-----------------------------|------------------|

| |
|-------------------------|
| Perfil del participante |
|-------------------------|

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 25 |
|---------------|----|

| | |
|--------------|---|
| | |
| Preparatoria | |
| Profesional | X |

| | |
|----------|--|
| nte s | |
|----------|--|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| <p>los estudiantes eligieron entre tres libros . Estos fueron:</p> <p>El hombre en busca de sentido Viktor E Frankl. Herder</p> <p>o</p> <p>La mujer que buceo dentro del corazón del mundo de Sabina Berman</p> <p>o</p> <p>Walden Dos B.F Skinner</p> <p>Curso: <i>Psicología General</i>.Profesora: Mayte Barba</p> |

| | |
|-----------------------------|-------------------|
| Nombre de la actividad (21) | Lectura y pensées |
|-----------------------------|-------------------|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | |
| Profesional | X |

| | |
|-------------------------------|----|
| Pa rtic ipa nte s | 20 |
|-------------------------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| <p>Los chicos leyeron el libro: Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. De Stephen Covey</p> <p>Los alumnos tienen que hacer un pensée en el que incluyen:</p> |

Reflexiones, ideas, descubrimientos de porque eres la persona (comportamientos, ideas, creencias, sentimientos, gustos etc.) que eres hoy. Basado en lo que leyeron. Es decir los chicos conforme van leyendo se tienen que dar cuenta o tomar consciencia de lo que el libro les hace sentir , pensar y escribirlo en un trabajo en un formato completamente libre y creativo.

Curso: *Psicología y liderazgo*.Profesora: Mayte Barba

| | |
|-----------------------------|--------------|
| Nombre de la actividad (22) | Bajo la lupa |
|-----------------------------|--------------|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 30 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| <p>En uno de los parciales se realizaron por equipo algunas lecturas de William Shakespeare como Romeo y Julieta, Otelo, Hamlet y Macbeth. Después de las lecturas cada equipo expuso su parecer sobre lo que más le gustó de la obra. Algunos adaptaron el texto y dramatizaron algunas partes para demostrar como los temas siguen siendo actuales.</p> <p>Otros leyeron en voz alta algunos fragmentos para compartir la belleza del uso de metáforas y algunas otras figuras literarias.</p> <p>Y otros más compararon Romeo y Julieta con las películas que se han hecho de la obra.</p> <p>Como resultado final, el grupo disfrutó de leer alguna obra de Shakespeare y de conocer de otra manera al autor y otras de sus obras bajo la mirada de sus compañeros.</p> <p>Curso: <i>Literatura comparada clásica</i> .Profesora: Metzochitl González</p> |

| | |
|-----------------------------|------------------------|
| Nombre de la actividad (23) | Los infiernos de Dante |
|-----------------------------|------------------------|

| |
|-------------------------|
| Perfil del participante |
|-------------------------|

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 30 |
|---------------|----|

| | |
|--------------|---|
| | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|-----|--|
| nte | |
| s | |

| Descripción de la actividad a manera de prosa | |
|---|--|
| <p>Después de leer “El infierno” de La divina Comedia de Dante, los alumnos elaboraron su visión sobre el infierno. Un equipo además se disfrazó bajo las características de “su” visión del infierno y elaboraron un video artístico para ambientar su exposición. <i>Curso: Literatura comparada clásica</i> .Profesora: Metzochitl González</p> | |

| | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| Nombre de la actividad (24) | Reading takes you to a higher level |
|-----------------------------|-------------------------------------|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|------|----|
| Pa | |
| rtic | |
| ipa | |
| nte | |
| s | 13 |

| Descripción de la actividad a manera de prosa | |
|--|--|
| <p>Durante la lectura el libro The Kite Runner de Khaled Hosseim, los alumnos y la profesora estuvieron analizando y comparando las diferencias y similitudes entre el escenario donde se desarrolla la novela y el escenario donde se desarrolla su vida. Se observaron igualmente la cultura y los simbolismos utilizados por el autor y como culminación de la actividad los alumnos hicieron un papalote, símbolo principal de la novela, y lo volaron desde la cancha de futbol del campus . “ Reading takes you to a higher level”.</p> <p>Los alumnos participantes fueron de cuarto y sexto semestre quienes cursaban la materia de Inglés avanzado IV y durante la elaboración del papalote fueron guiados y apoyados por un alumno de profesional del campus quien es también exalumno de la preparatoria. <i>Curso: Inglés avanzado IV</i> .Profesora: Alma Laura Dávila Zárraga</p> | |

| | |
|-----------------------------|---|
| Nombre de la actividad (25) | Response to literature: The Yellow Wallpaper (Charlotte Perkins Gilman) |
|-----------------------------|---|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|----|
| Participantes | 13 |
|---------------|----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| <p>Los alumnos hicieron la lectura de la historia breve “ The Yellow Wallpaper” de Charlotte Perkins Gilman. Se llevó a cabo la discusión en clase de la lectura guiando a los estudiantes a descubrir los elementos literarios (figuras retóricas) presentes en esta historia. Los alumnos escribieron un final diferente al presentado por la autora. Tanto la acción decreciente, como la resolución fueron cambiadas para lograr este diferente final. Se animó a los estudiantes a mantener el tono y voz de la versión original. Los estudiantes compartieron su nuevo final a la clase.</p> <p>Curso: <i>Inglés avanzado VI</i> .Profesor: Wayne Reeves</p> |

| | |
|-----------------------------|----------------------------|
| Nombre de la actividad (26) | Leer la ciencia para todos |
|-----------------------------|----------------------------|

| | |
|-------------------------|---|
| Perfil del participante | |
| Preparatoria | X |
| Profesional | |

| | |
|---------------|-----|
| Participantes | 300 |
|---------------|-----|

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|---|
| <p>Los alumnos fueron invitados a participar en el “Concurso la ciencia para todos”, (convocatoria nacional del Fondo de Cultura Económica) el cual fue un proyecto en el que participaron dos direcciones, y se invitó a todos los alumnos de preparatoria de segundo, cuarto y sexto semestres. En el caso de los alumnos de cuarto fue una actividad obligatoria y tuvo peso en su evaluación. Debían leer uno de los libros de la colección y generar a partir de él un ensayo, asesorados por sus profesores tanto de Lenguas como de Ciencias.</p> <p>Departamentos de Ciencias y de Lenguas. Cursos: <i>Ciencias de la Salud (PC2006 y BC2006)</i>, <i>El carbono y sus compuestos (PB4012 y BC4012)</i>, <i>Lengua Española II (PL2004)</i>, <i>Español y la literatura clásica comparada (PL 4000)</i>, <i>Español y literatura comparada clásica (PL4003)</i> y <i>Lenguaje y literatura II</i></p> |

(PL4004) .Profesores (directores de Departamento) Leticia Pelcastre y Luis Navarro (Más los profesores de cada departamento a su cargo)

| | |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| Nombre de la actividad (27) | Simulacro de un personaje arquetípico |
|-----------------------------|---------------------------------------|

| | | | |
|-------------------------|--------------|---------------|----|
| Perfil del participante | | Participantes | 20 |
| | Preparatoria | | |
| Profesional | | | |

| Descripción de la actividad a manera de prosa |
|--|
| <p>Los alumnos generan un diseño que presente disfrazado un personaje literario arquetípico (Romeo y Julieta, Robin Hood, el patito feo, Cenicienta). La intención es que el espectador sea capaz de distinguir el concepto bajo un texto que lo sugiere. El alumno debe cuidar la coherencia gráfica, es decir, aquellos elementos del tipo de diseño que decida representar (portada de libro, póster de película, entre otros). El ejercicio persigue que el alumno ponga en práctica el concepto de "simulacro" de Baudrillard. Curso: <i>Estética de medios digitales e interactivo</i>. Profesor: Carlos Andrés Mendiola Hernández</p> |

Anexo 10. Preguntas relacionadas con el programa Pasión por la Lectura en la Encuesta de Graduandos de Preparatoria, Profesional y Posgrado presencial

Pasión por la lectura

(Aplica solamente a los alumnos de Preparatoria y Profesional)

P5 5 ¿Cuántos libros, no asignados a tus clases, has leído por gusto o enriquecimiento propio durante el último año? *(aplica sólo para alumnos de preparatoria y profesional)* Favor de contestar con caracteres numéricos y solo considerar los libros no asignados a tus clases.

P6 6. ¿Cuáles son los títulos de los libros, no asignados a tus clases, que leíste durante el último año y que más te impactaron?

(Aplica sólo para alumnos de preparatoria y profesional)

| Nombre del libro |
|------------------|
| 1. P6.1 |
| 2. P6.2 |
| 3. P6.3 |
| 4. P6.4 |
| 5. P6.5 |

| | Bastante | | | | Nada | |
|---|----------|---|---|---|------|----|
| P7.a ¿En qué medida conoces el programa "Pasión por la lectura"? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NR |

Si contestó 4 o 5 preguntar P7.b

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|----|
| P7.b ¿En qué medida, el programa "Pasión por la lectura", ha influido en tus hábitos de lectura? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NR |
|---|---|---|---|---|---|----|

Anexo 11. Autodiagnóstico sobre prácticas y competencias de lectura

1. Edad (solo anota el número, por favor)

2. Sexo

- Femenino
- Masculino

3. Carrera que estudias

- ITC
- IMT
- IIS
- IDS
- LAE
- LAF
- LIN
- LMC
- LRI
- LCMD
- ARQ
- IMI
- LAD
- Otro (especifica, por favor)

4. ¿Te gusta leer?

- Sí
- No

5. ¿La lectura se encuentra entre las actividades que realizas durante tu tiempo libre?

- Sí
- No

En caso de que tu respuesta sea "no", especifica por favor la razón.

6. ¿Encuentras alguna (s) dificultad (es) cuando lees?

- Sí
 No

En caso de que sí detectes alguna (s) dificultad (es) al leer, ¿nos podrías enumerar brevemente cuál (es)?

7. ¿Te gustaría mejorar algún aspecto relacionado con la lectura?

- Sí
 No

En caso de que sí desees mejorar algún aspecto relacionado con la lectura, ¿cuál sería?

8. ¿Utilizas alguna estrategia para comprender mejor lo que lees?

- Sí
 No

En caso de que sí utilices alguna estrategia para leer, ¿cuál es?

9. ¿En qué nivel (Avanzado, apropiado, regular, mínimo satisfactorio, suficiente) consideras que cuentas con las siguientes competencias?

- a) Selección de textos adecuados para tu nivel académico o tu disciplina
- b) Comprensión lectora (Grado de entendimiento logrado en una lectura, tanto de los vocablos empleados como el significado global del texto)
- c) Lectura crítica (Capacidad de valorar un texto a partir de la identificación del punto de vista, la ideología, el género y otros aspectos- como resultado de la lectura a profundidad y en contexto de un documento)
- d) Velocidad de lectura (Rapidez con la que se lee un texto sin perder su comprensión)
- e) Aprovechamiento de la información para generar conocimiento

10. Indica tu preferencia de lectura:

- a) Prefiero leer en impreso.
 b) Prefiero leer en electrónico.
 c) Leo materiales diferentes en cada modalidad.

Otro (especifica, por favor)

11. En tu tiempo libre, prefieres leer:

- a) Literatura (novela, cuento, poesía)
- b) Material sobre mi disciplina o área de especialidad (artículos, libros)
- c) Noticias

Otro (especifica, por favor)

12. ¿Cuántos libros aproximadamente lees en un semestre, con fines académicos? Por favor solo coloca el número.

13. ¿Cuántos libros aproximadamente lees en un semestre, por gusto o voluntad propia? (de literatura u otros temas de tu interés) Por favor solo coloca el número.

14. ¿Lees con cierta periodicidad alguna publicación, ya sea de forma impresa o electrónica? (revista, periódico, blog, etc)

- Sí
- No

Por favor especifica el título y si es impresa o electrónica.

15. En cuanto a mi comportamiento lector me considero un:

- a) Lector frecuente: leo diario o casi diario
- b) Lector esporádico: leo de vez en cuando
- c) No lector.

Otro (especifica, por favor)

16. ¿Te gustaría que en Biblioteca hubiera más libros o materiales bibliográficos de algún tema?

- Sí
- No

Especifica por favor el tema o temas de tu interés.

17. ¿Qué opinas de las actividades de lectura realizadas en tu grupo?

18. ¿Tu interés en la lectura se ha modificado de alguna forma a partir de las actividades de lectura realizadas en tu grupo?

- Sí
- No
- ¿Por qué?

19. ¿Has participado en las actividades del Programa Pasión por la Lectura?

- Sí
- No

En caso de que sí, especifica por favor en cuál(es).

20. Posiblemente necesitemos contactarte posteriormente para ampliar la información proporcionada en este cuestionario y mejorar nuestro programa de lectura. Es totalmente voluntario. En caso de estar de acuerdo, compártenos tu nombre, matrícula y correo electrónico

Anexo 12. Evidencia fotográfica de actividades realizadas en el aula

Grupo 1. Sesión de *Café en el aula* en la clase *Psicología y liderazgo*, curso universitario impartido por la Dra. Mayte Barba Abad.

Profesor/mediador: Dr. Afhit Hernández



Grupo 2. Sesión de *Café en el aula* en la clase *Comportamiento organizacional*, curso universitario impartido por la Dra. Mayte Barba Abad.
Profesor/mediador: Dr. Afhit Hernández

