

La enseñanza de la lectura en la universidad

Elsa M. Ramírez Leyva
(COORDINADORA)



La presente obra está bajo una licencia de:

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



Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported

Eres libre de:



copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra



hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:



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



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



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

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

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



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

Coordinadora

Elsa M. Ramírez Leyva



**Universidad Nacional Autónoma de México
2017**

LB1050.45 La enseñanza de la lectura en la universidad / Coordinadora Elsa M. Ramírez Leyva. -- México : UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2017.
E58

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

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

Ilustración de portada: Cecilia Ibarreche Beltrán

Diseño de portada: AGYS Alevin

Primera edición, 2017

D.R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-9181-4

Publicación dictaminada

Contenido

Presentación	vii
ELSA M. RAMÍREZ LEYVA	

LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

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

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

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

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

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

LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS ESPECIALIZADOS

La lectura de los textos históricos.	103
ÍÑIGO FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	

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

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

LA PROMOCION DE LA LECTURA POR PLACER Y LA LECTURA ACADÉMICA

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

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

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

LECTURA EN EL TIEMPO

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

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

Lectura de textos académicos en ciencias exactas, sociales y humanidades

JUAN VOUTSSÁS M.

Universidad Nacional Autónoma de México

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

La enseñanza de la lectura...

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