

## Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente<sup>1</sup>

Reading and writing at university: a work in progress

MARÍA ENGRACIA MARTÍN VALDUNCIEL

Universidad de Zaragoza

España

marien@unizar.es

Resumen. Partimos del presupuesto de que tanto la lectura como la escritura son prácticas culturales y estrategias necesarias para el aprendizaje y la construcción de conocimiento, absolutamente imprescindibles para la formación académica y personal de los estudiantes. El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre el marco sociocultural en que se insertan estas prácticas y sobre la realidad de la lectura y escritura en el nivel universitario. Se expone brevemente la experiencia que, sobre esta temática, se ha desarrollado en la Facultad de CC. Humanas y Educación de la Universidad de Zaragoza en el Curso 2010-2011. Se concluye que, actualmente, el medio académico, muy deudor de una sociedad mediatizada por el mercado y en sintonía con las reformas convergentes con Europa, propicia más prácticas superficiales relacionadas con la lectura y escritura que una verdadera formación destinada a que los estudiantes piensen críticamente.

Palabras clave: *lectura; escritura; enseñanza superior; conocimiento; pensamiento.*

Abstract. We start from the assumption that both reading and writing are cultural practices and strategies for learning and knowledge building, crucial to the student's academic and personal education. The aim of this work is to reflect on the social and cultural contexts in which these practices are enacted and the reality of reading and writing at the university level. It briefly outlines experience on this subject gained at the Faculty of Humanities and Education at the University of Zaragoza in the 2010-2011 academic year. It is concluded that academia provides superficial practices of reading and writing rather than education truly dedicated to critical thought.

Key words: *reading; writing; higher education; knowledge; thinking.*

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Martín Valdunciel, M.E., Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe* 4, diciembre 2011 [<http://www.ual.es/alabe>]

## 1.- Marco social y cultural

¿Cómo diagnosticamos el panorama de la lectura en España? Para perfilar el contexto general nos hemos servido de Informes sobre este tema de tipo general o estudios más específicos para el nivel universitario. Nos ha parecido interesante, además, incluir la óptica de educadores y otros profesionales relacionados con el mundo de la lectura, como los bibliotecarios. Las investigaciones sobre las relaciones entre lectura y tecnología también nos han resultado pertinentes y se han incluido en el presente trabajo.

A juzgar por la bibliografía utilizada, hay cierta coincidencia en valorar como insuficiente las prácticas culturales relacionadas con la lectura en nuestro país. El sistema educativo no sería una excepción a esta situación, diagnosticada como carencial, que caracterizaría a España. Los Informes y estudios<sup>2</sup> que hemos consultado aportan datos ciertamente contradictorios y, en muchas ocasiones, no son comparables entre sí (las fuentes hacen uso de diferentes criterios, la población estudiada no coincide en los diferentes trabajos, los tramos cronológicos de los que se da cuenta son distintos, etc.) pero nos permiten acercarnos a la realidad, tomar el pulso, al marco en que se sitúan los jóvenes, incluyendo los universitarios.

Tal y como se desprende de los Informes y estudios consultados, la situación general española, o escolar en particular, en cuanto a hábitos lectores se refiere no es muy halagüeña: la lectura no es una actividad preferente entre los jóvenes ni está consolidada entre la población. ¿Y los jóvenes universitarios? ¿Es diferente la situación? Puede concluirse, tras la consulta de un estudio reciente centrado en los hábitos de lectura de la comunidad universitaria de universidades andaluzas, (Rodríguez Legido, 2009) que la tesitura no difiere mucho respecto del panorama general esbozado. Además, el estudio concluye que los estudiantes universitarios del sur leen menos que en el resto de España. Esta realidad, por otra parte, no es privativa de nuestro país. Que los jóvenes se apartan de la lectura es una realidad constatada en otros países desarrollados (Chartier, 2000: 64) (Cavallo, Chartier, 2001: 604). Si extrapolamos los datos, podemos decir, por tanto, que la población universitaria no alcanza un nivel de lectura idóneo o ideal.

<sup>2</sup> Así, y de manera muy general, según el Informe Lectura (2008) que recoge datos al respecto, entre el periodo 2000-2007, en España, el total de lectores ha bajado, aunque no drásticamente, mientras el total de no lectores ha subido (p. 138); si nos comparamos con otros países del entorno europeo, España ocupa el lugar vigésimo primero por lo que a hábitos de lectura se refiere, lo que nos proporciona un dato referencial interesante para entender procesos relacionados con la educación (Informe Lectura p.141). Un diagnóstico similar se desprende de la investigación de Rodríguez Legido (2009) al compararnos con el resto de Europa: así Finlandia es el país que más tiempo dedica a la lectura –y sus escolares obtienen los primeros puestos en las prospectivas que realiza el Informe PISA–Este Informe (PISA 2009) arroja cifras poco optimistas al respecto al analizar las competencias lectoras en el sistema educativo español no universitario. Los niveles de comprensión lectora, coincidiendo en el dictamen del Informe anteriormente citado, son muy bajos (2008,130). Sin embargo, el Barómetro de hábitos de lectura de la Fundación de Gremios Editores españoles (2010) se muestra más optimista respecto a lectura de los que se encuentran en el tramo 14-24 años, justamente el periodo en que los estudiantes cursan la enseñanza secundaria, bachiller y los estudios universitarios. Pero la misma fuente indica que la lectura en otros idiomas es apenas perceptible y que los libros más leídos son best sellers, es decir un tipo de literatura que precisa un nivel de exigencia y formación mínimo. Si se enfoca en relación con las preferencias de los jóvenes, la lectura no puede competir con otras aficiones: entre diez actividades que los adolescentes pueden realizar en su tiempo libre, leer ocupa la penúltima posición en sus preferencias, sólo superada por el “no hacer nada” (CIDE, 2003: 168)

¿Cuáles son los marcos sociales y culturales de referencia que nos pueden aportar claves para comprender esas deficiencias en la práctica lectora de los jóvenes? En este sentido son muchas las fuentes que coinciden en considerar que el contexto social y de aprendizaje caracterizado por la ubicuidad de las tecnologías de proceso y comunicación de la información, que proveen de una cantidad ingente de datos y de abundantes posibilidades de intercomunicación, están condicionando, cada vez más, los procesos culturales y de aprendizaje, entre ellos, la forma, la cantidad, la calidad, etc. de lo que leemos y, también, de lo que escribimos. Hacemos más lecturas pero más superficiales por la presión y sobreabundancia de textos a nuestro alcance y porque la lectura en pantalla no facilita el mismo grado de profundidad que en soporte papel (Eco, Carriere, 2010). Por otra parte, la *pantallización* omnipresente (o *fluir* de la información a través de móviles, portátiles, videojuegos, televisión, *gps* (sistemas de posicionamiento global), etc.) (Gubern, 2010: 101-102) está contribuyendo al florecimiento de textos cortos y de ciertos tipos de lectura y escritura en los que el minimalismo y la funcionalidad son la clave<sup>3</sup>. Parece ser que este contexto promueve un tipo de escritura telegráfica y simplificada en detrimento de una expresión más cuidada: *La facilidad productiva y la graforreca atentan, en definitiva, contra la complejidad textual*, afirma Gubern (2010 : 105). Por tanto, sería lo contrario, es decir, la superficialidad, la característica dominante que los medios electrónicos están potenciando en los procesos culturales: la delegación de información en las máquinas, el abuso de los enlaces –ese saltar rápido y nervioso de un texto a otro que caracteriza la navegación en la red- la lectura breve y entrecortada de textos diversos, la facilidad para contar con mucha información fragmentada en poco tiempo... etc., redundaría en menos posibilidades de desarrollar un pensamiento más complejo (Carr, 2011)<sup>4</sup>

La apuesta de formación y ocio en medios electrónicos en detrimento de la lectura tradicional incide, además, en la consideración hacia el discurso textual como mero canal de información desechable y utilitaria, sin valorar otros usos posibles de la lectura<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Los profundos cambios sociales y culturales que tuvieron lugar con el desarrollo de la revolución industrial –la extensión de la alfabetización o el crecimiento exponencial de la edición de libros y periódicos, entre otros, – propiciaron importantes alteraciones en los S. XIX y XX en relación con las prácticas lectoras que se nos antojan precursores de la situación actual: la abundancia de información impresa y audiovisual “exigiría otros modos de leer, oír y ver. Otros modos en los que el oír desplazaría al escuchar, el ver al mirar y el hojear –u ojear, sin hache- al leer” (...). (Viñao, 1999: 329)

<sup>4</sup> Este autor, conocedor y estudioso de las tecnologías y sus efectos, se basa en las aportaciones de M. McLuhan respecto a la idea de considerar las tecnologías como algo más que meras herramientas, o extensiones del ser humano: más bien, las diferentes manifestaciones de la tecnología, llevan implícitas maneras de entender el mundo y nos condicionan en nuestra comprensión y relación con la realidad. Así, Internet, fomentaría, según el autor, la multifunción del ser humano la velocidad y eficiencia en *gestionar información* o la rapidez de acceso a muchas y variadas fuentes en línea (despachamos correo-e o atendemos a redes sociales, mientras redactamos un Informe, o consultamos la página web de la Institución donde trabajamos...): en el camino, perderíamos capacidades asociadas a la lectura profunda o a la reflexión, actividades que exigen cierto nivel de concentración y calma. Para ampliar este punto de vista sobre las redes y la tecnología, véase el capítulo dedicado a los proyectos de Google donde el autor aporta datos sobre los programas que se proyecta desarrollar para, precisamente, impulsar la gestión rápida y eficiente de información.

<sup>5</sup> Valdecantos: <http://sites.google.com/site/antoniovaldecantos/otros-materiales-1/el-analfabeto-digital> obtenido, sep. 2011

Parece fuera de toda duda que Internet está influyendo en las formas de aprender, por ejemplo a la hora de seleccionar qué información se memoriza o, por el contrario, cual se delega en la máquina. Aun sabiendo que no es sencilla la decisión, parece incontestable la idea de que para tener capacidad de relacionar, asociar, etc., sigue siendo necesario manejarse con ciertos datos (Eco, Carriere, 2010:70); ahora bien, es preciso ir más allá de la simple acumulación de información, puesto que no es posible pensar, relacionar ideas, si lo aprendido no es convenientemente asimilado por las personas. En este sentido, el exceso de información puede constituir, más bien, un verdadero obstáculo para construir ideas (los árboles impedirían ver el bosque) si no se pone énfasis en la reflexión y en los procesos críticos de pensamiento. Es ésta una observación recurrente que jalona la historia de la producción de textos y de los procesos de apropiación de aquéllos (Chartier, 2000: 61). Nos encontraríamos, por tanto, en nuestra peculiar y específica situación histórica de superávit de información a la que habrá que enfrentarse.

Abundando en la misma línea de reflexión, estudios sociológicos analizan la importancia de la irrupción de nuevas formas de relacionarse y dedicar el tiempo de ocio así como el uso popular de los *mass media* o Internet haciendo aportaciones que nos permiten comprender las carencias en el manejo de discursos textuales de buena parte de la sociedad. Estos análisis posibilitan completar el marco anteriormente descrito. Desde ese punto de vista, la cultura eminentemente visual y fragmentada canalizada a través de la televisión como medio de comunicación masivo (Sartori, 2002) (Postman, 2001) prima la mirada y la recepción pasiva de mensajes y discursos sobre la comprensión y la reflexión activa de manera que la función simbólica de la palabra quedaría relegada frente a una representación visual de lo real<sup>6</sup>. Estos estudios también arrojan luz sobre las relaciones que se establecen entre la pobreza lectora y la escasa capacidad para contrastar información de amplias capas sociales lo que, en un contexto muy mediatizado por grupos e intereses de comunicación, redundaría en la conformación de una opinión pública homologada y domesticada. En este sentido, la cultura electrónica, aunque con su especificidad, tendría en común con el lenguaje televisivo la fragmentación inmanente al hipertexto y la opulencia informativa de Internet.

En este marco de predominio de los lenguajes de comunicación de masas en combinación con el medio electrónico y su relación con las formas en que nos enfrentamos a los textos o los eludimos, hay autores, que desde el campo educativo, han detectado un aumento de amplias capas de población caracterizadas por un tipo especial de analfabe-

<sup>6</sup> En relación, además, con el ámbito educativo, este tipo de interacciones, por extensión, fomentarían una concepción eminentemente superficial, de entretenimiento, respecto a la labor educadora. N. Postman se refiere con el término *edutainment* a ese ejercicio híbrido (educar y entretener) que los centros escolares practicarían, o deberían practicar, ante la demanda de una población condicionada y *educada* por los medios. Por su parte, Viñao afirma que la televisión, tal y como está configurada y se utiliza, condiciona una mente "escasamente apta o receptiva para todas aquellas actividades – la lectura y la escritura entre ellas- que requieran una atención sostenida, constante y reflexiva o que impliquen asociaciones temporales y secuencias narrativas o explicativas" (Viñao, 1999:344)(Viñao, 2004:224)

tismo (A. Viñao habla de analfabetismo secundario). Se trataría de sujetos específicos de sociedades ricas, criados bajo la influencia de los medios y muy determinado por los discursos visuales. Como consecuencia, nos encontramos, por tanto, con

un analfabeto con dificultades para hilvanar un discurso oral o escrito continuo y coherente, de atención dispersa y fugaz, con una mente conformada por la preeminencia social del discurso televisivo y carente de una conciencia metalingüística que le permita advertir y captar las características del mismo, las del suyo propio o las de los demás y el lugar en que tales discursos le sitúan. Un analfabeto que no se reconoce como tal, y que reacciona negativamente ante la cultura escrita, cuyo valor niega". (Viñao, 1999:344).

En el caso de los Estados Unidos, por ejemplo, no sólo estaría en crisis el alfabetismo de masas, sino también la lectura de calidad, la de los lectores preparados (Cavallo, Chartier, 2001: 605). En la misma línea, y coincidiendo en la idea de que una determinada forma de usar los medios de comunicación de masas induce a cierto analfabetismo social, Valdecantos propone, para dotarla de sentido, que la expresión *analfabeto digital* debería designar, no a aquél que desconoce el manejo de la tecnología electrónica, sino, más bien, a un tipo especial de iletrado de las sociedades llamadas desarrolladas que sólo es capaz de leer y escribir a través de ella, porque entiende que de este hecho puede derivarse una verdadera penuria de pensamiento<sup>7</sup>. Por lo que respecta al campo educativo pensemos en la contribución al proceso de empobrecimiento de la capacidad de reflexión de la comunidad escolar en beneficio de prácticas de búsqueda y acumulación informativa carentes de significado que determinados Programas, como el de la Escuela 2.0, u otros de similares características están protagonizando bajo la batuta de Ministerio y Consejerías de Educación (Murillo García, 2010)<sup>8</sup>

Ante la situación descrita, marco cultural *natural* de los jóvenes y estudiantes, podríamos decir, veamos qué ocurre en el ámbito universitario en relación con las prácticas de lectura y escritura

La propia universidad española se halla sujeta también, en el último decenio sobre todo, a los procesos de racionalización tecnocrática como resultado de la implantación de los programas de *convergencia* con Europa. El proceso, que se ha realizado siguiendo directrices y pautas de la OCDE, Comisión Europea o FMI (Hirtt, 2003) está favoreciendo determinadas orientaciones en la concepción del conocimiento y la finalidad de los

<sup>7</sup> <http://sites.google.com/site/antoniovaldecantos/otros-materiales-1/el-analfabeto-digital> Valdecantos, obtenido sep. 2011

<sup>8</sup> El autor defiende y muestra en su trabajo que la calidad educativa no mejora por el solo uso de las tecnologías, e, incluso, puede empeorar. Hay factores fundamentales y determinantes que no suelen tenerse en cuenta a la hora de valorar el uso de las tecnologías en educación (formación, motivación o estabilidad del profesorado, metodologías, implicación del centro escolar, integración de actuaciones en el currículum...etc.) El autor evidencia, además, los oscuros negocios que esconde el Programa Escuela 2.0 (mercantilización de la escuela pública) El mismo proceso, en el sistema educativo norteamericanas en el último cuarto del siglo XX, lo analiza Roszak (1988, p. 75 y ss) con planteamientos y conclusiones coincidentes.

aprendizajes, indicaciones que se trasladan e impregnan los currícula con enfoques específicos sobre la lectura y escritura. Así, los contenidos y la metodología de las titulaciones se perfilan en función del desarrollo de las denominadas competencias que vaciarían de sentido el saber. Así radiografía Pardo (2008) el panorama convergente:

Que se exija la descualificación de las ciencias y la descomposición de los saberes científicos que antes configuraban la enseñanza superior en las competencias requeridas en cada caso por el mercado de trabajo, y que además se destine a los individuos a proseguir esta “educación superior” a lo largo de toda su vida laboral (lifelong education), es algo ya de por sí suficientemente expresivo: solamente una mano de obra (o de “conocimiento”) completamente descualificada necesita una permanente recualificación, y sólo ella es apta –es decir, lo suficientemente inepta– para recibirla.

Por tanto, esas destrezas<sup>9</sup>, o habilidades -susceptibles de adaptarse al cambiante mundo laboral- se configuran como el cogollo de las nuevas titulaciones en detrimento de unos contenidos más sólidos y potencialmente capaces de aportar ideas a los estudiantes para poder concebir explicaciones razonadas y críticas sobre la realidad. Unas capacidades que deben, como se ha visto, actualizarse permanentemente pues se basan en saberes con obsolescencia programada<sup>10</sup>. En relación con el tema que nos ocupa, la lectura -o la escritura- se contempla como una *competencia* más a desarrollar, de manera que, en el marco de interpretación descrito, tendría más que ver con el uso tecnológico, eficiente y superficial de la información, a que hemos aludido más arriba como contexto en que se

<sup>9</sup> La estrecha relación entre las exigencias del mercado de trabajo y el diseño de los currícula escolares es patente comparando, por ejemplo, el Informe *What Work Requires of Schools*, A SCANS Report for America, 2000 y los objetivos y contenidos curriculares, especialmente, en relación con la delimitación de las competencias. [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED332054&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED332054](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED332054&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED332054) The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [obtenido sep. 2011]

Para el caso europeo, véase: *Los tres ejes de la mercantilización escolar* (Hirt) donde el autor documenta las bases ideológicas y las estrategias que han seguido los países europeos para adecuar los currícula a las necesidades del mundo empresarial <http://firgoa.usc.es/drupal/files/3cjes.pdf> [obtenido sep. 2011]

Para el caso de España, Pardo (2008) denuncia los efectos devastadores de la reforma en la vigencia o no de titulaciones o en la orientación vicaria de la investigación universitaria.

Así resume Valdecantos (*Bolonia a destiempo*, 2009) el rumbo de la formación universitaria tras el proceso de convergencia: “Si la parte final de los estudios será formación empresarial, la primera constituirá una mera prolongación del bachillerato, un conjunto de enseñanzas «flexibles» con métodos y fines muy semejantes a los que propiciaron en décadas pasadas la conversión de la enseñanza media en un jardín de adolescencia. Esta especie de LOCSE universitaria hace de los cursos iniciales un batiburrillo polivalente donde importa menos enseñar algo que adaptar la mente de los jóvenes a los retos del presente, a la interacción con el entorno, a la percepción de lo cambiante, al valor de lo diverso y a los demás tópicos oficiales, tan insustanciales como implacables” <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41788> [obtenido sept. 2011]

<sup>10</sup> El saber con fecha de caducidad que debe impartirse, como cualquier mercancía en las *sociedades del conocimiento*, también se ha convertido en clave de las modernas reformas de la enseñanza superior “La obsolescencia del saber es el primer dogma y el principal que debe enseñarse en la Universidad tecnocrática. El *verdadero saber* está concebido para una supervivencia reducida; durará lo mínimo imprescindible para darse cuenta de que se está quedando obsoleto, y en cuanto uno cobre consciencia de ello, ya habrá sido superado y habrá dejado de ser saber para ser historia, algo que ya no se usa y que, si acaso, será objeto de ocio y de contemplación museística (materia de lo que suele llamarse “patrimonio”). Es de capital importancia que, antes de enseñar algo en la Universidad tecnocrática, el profesor (o el “equipo”) que lo enseña se cerciore de que se trata de un saber con fecha de caducidad. Los saberes imperecederos no se enseñan porque no existen, y de existir no tienen importancia bastante para ser enseñados”. (Valdecantos, 2009) [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=320&Itemid=65](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=320&Itemid=65) [obtenido sep. 2011]

desenvuelven los procesos culturales y de enseñanza, que con el manejo de ideas o interpretaciones cabales y fundadas sobre el mundo.

De tal manera esto es así, que en el propio contexto universitario surgen reflexiones que detectan problemas de comprensión e interpretación de los discursos escritos por parte de los estudiantes. Profesores o investigadores (Birkerts, 1999) se hacen eco de las crecientes dificultades que encuentran sus alumnos a la hora de buscar sentido a los textos literarios; el autor diagnostica profundas deficiencias en los procesos de comprensión lectora que achaca a los intensos cambios que se están produciendo en las sociedades tecnológicas desarrolladas y, como consecuencia, en los referentes culturales que los jóvenes manejan. Se advierte un panorama poco favorable en el que se revelan procesos de degradación del lenguaje, homologación de perspectivas históricas y culturales de los alumnos o serias dificultades para interpelar los textos que analizan (Cassany, 2003) (González Placer)<sup>11</sup>. No es ajeno a estos problemas enunciados el propio marco universitario que, como ha quedado dicho más arriba, desvitaliza el conocimiento, elimina su potencial emancipador, y reduce el aprendizaje a la consecución de destrezas. Otras consideraciones llaman la atención sobre el progresivo descenso del nivel académico de los estudiante, caso de los Estados Unidos, buscando sus causas en la lógica del propio sistema que

tiende cada vez más a separar una enseñanza de élite instalada e impartida en los *colleges* más caros y más preparados, fundada en la cultura oficial y en el absoluto respeto a los usos lingüísticos tradicionales, de una enseñanza de masas tecnicista y de bajo nivel. Habría, por tanto, una juventud que consume cultura de masas, con la televisión y la electrónica como sustento, que deja en un segundo plano la lectura, o hace una lectura de consumo (*trivialliteratur*) y otra, tradicionalmente cultivada, que tiene la lectura como referente y que usa de manera complementaria las tecnologías mediáticas<sup>12</sup>. (Cavallo, Chartier, 2001: 604)<sup>12</sup>.

En esa dirección, los bibliotecarios, en contacto con jóvenes universitarios, sobre todo a la hora de impartir cursos y actividades relacionadas con el uso y manejo de fuentes de información y documentación hacen dictámenes similares a los detectados por personal docente o investigador: que la lectura profunda y la reflexión, procesos unidos indisolublemente y por tradición a los niveles de enseñanza universitaria, se están perdiendo en beneficio de otros más técnicos ligados a la gestión de información (Alsop, 2005) (Cain, 2002). Todo ello en consonancia con el cumplimiento de los objetivos de los currícula, atados, como ha quedado dicho, más a la obtención de habilidades – en este caso, informacionales e informáticas– que a la consecución de saberes cualificados.

<sup>11</sup> Menosprecio y atontamiento en la educación superior. Fernando González Placer. [https://wc.risecup.net/assets/25782/Menosprecio\\_pdf.pdf](https://wc.risecup.net/assets/25782/Menosprecio_pdf.pdf) [obtenido sep. 2011]

<sup>12</sup> En esta misma dirección apuntan otros autores que señalan la planificación de la *escuela de la ignorancia*: entretenimiento –o *atontamiento*– y espectáculo serían los objetivos que la escuela de masas tendría asignados para una inmensa mayoría de la población (Michea, 2002)

La misma formación que desempeñan los profesionales de las bibliotecas tiene un enfoque eminentemente tecnológico –uso de bases de datos, plataformas diversas, etc.– muy relacionado con el componente informático, por otra parte, que subraya la orientación del uso documental hacia la mera gestión de datos, cuando no al uso de la máquina misma<sup>13</sup>. Cabría preguntarse, además, por el sentido y finalidad de los discursos y prácticas bibliotecarios en relación con el desarrollo de *competencias informacionales* cuando a los estudiantes, como queda reflejado en el marco de desarrollo del currículum académico, se les escamotean contenidos sólidos y tareas verdaderamente reflexivas para poder enfrentarse a los textos recuperados, para ser capaces de decodificar y encontrar significado a los mismos.

The shift of scholarship from page to screen means that students must learn multiple and ever-changing skills to use technology that inevitably impedes on time spent engaging texts conscientiously and writing original work (Cain, 2002, 119).

Porque, una vez ejecutadas las búsquedas y recuperados los textos, ¿qué puede hacer un estudiante que, según muchos indicios, apenas lee, reflexiona, analiza, critica... etc., ante unos documentos que es preciso examinar, entender, asimilar, relacionar...?<sup>14</sup>.

La serie de proyectos de animación a la lectura ligados a la universidad, y surgidas en los últimos años por iniciativa de diferentes servicios, entre ellos, las bibliotecas universitarias, constituyen todo un síntoma de una situación poco prometedora por lo que a la lectura de los jóvenes universitarios se refiere<sup>15</sup>. O la existencia misma de la red *Universidades lectoras*, que no deja de ser un dictamen de las circunstancias y, al mismo tiempo, una curiosa tautología<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> En el documento *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de Grado*. Comisión mixta, CRUC-TIC y Rebiun, 2009, se plasma una de las líneas de actuación de las políticas educativas en este sentido y también de manera muy clara la idea que intentamos trasladar: cómo las tecnologías, el uso que se está incentivando en el marco de las reformas convergentes y tecnocráticas, coadyuvan a una manera de relacionarse con los discursos textuales, más bien superficial, extensiva y de gestión tecnológico-informacional, que potenciadoras de sentido crítico. En este sentido, las bibliotecas seguirían esas pautas encauzando la formación hacia la adquisición de unas competencias que, no en vano, se maridan en las directrices que se han marcado. Pautas deudoras, por otra parte, de las Information Competency Standards for Higher Education

<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm#ildef> [obtenido sep. 2011]

[http://www.rebiun.org/doc/documento\\_competencias\\_informaticas.pdf](http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf) [obtenido sep. 2011]

<sup>14</sup> Es evidente que aquí no se duda de las potencialidades de la electrónica ni de que los servicios bibliotecarios deban impartir formación actualizada a sus usuarios, como, por otra parte, se ha hecho siempre en las bibliotecas. Se trataría, más bien, de incitar a ser conscientes de las políticas educativas así como del marco académico en el que, inevitablemente, la formación bibliotecaria se inserta para poder valorar el sentido real de las prácticas: para comprender si, simplificando mucho el tema, se contribuye a *gestionar información*, conocimiento *informado* o, si la información que se gestiona nos lleva a otra cosa distinta, a reflexionar, generar nuevas ideas, a replantear críticamente y creativamente la realidad o no.

<sup>15</sup> Sirvan a modo de ejemplo, los siguientes trabajos: García León, M., Ruiz de la Torre Hernández, M<sup>a</sup> J., Vallés Navarro, R. (2008),.- Martínez, D., López Vivancos, M., Pocull, R. (2008),.- Martos Núñez, E. (2002) .- Piñeiro Area, J.F. (2006).- Quílez Forteza, J. (2007).- Salcedo, A. (2008).- Sánchez Lozano, C. (2007).- Sánchez Lozano, C. (2006)

<sup>16</sup> De la misma manera que nos haría pensar –sobre la situación de los hospitales y sobre su esencia o finalidad– si surgiera, por ejemplo, una red de *Hospitales asépticos*, así nos interroga la existencia de la red *Universidades lectoras*: ¿acaso la lectura no debería ser *conditio sine qua non* en el funcionamiento (estudio, docencia, investigación) de la universidad como la asepsia lo es, a su vez, en la marcha de los hospitales?

Estos trazos sobre el panorama lector, muy mediatizado por las nuevas tecnologías, permiten que nos acerquemos al marco referencial que manejan, sobre todo, los más jóvenes y, por tanto, facilitan la comprensión de sus prácticas en relación con los discursos textuales.

Creemos que no cabe duda alguna respecto al hecho de considerar que la lectura y también la escritura son medios imprescindibles para acceder a aprendizajes significativos entre los que se establecen sinergias muy estimulantes (Parodi, 2009). Y huelga decir que, en contextos académicos, la formulación del saber disciplinar se materializa en textos escritos conforme a géneros discursivos específicos en función de áreas de conocimiento. Por consiguiente, tanto en el proceso inicial de acercamiento a ese saber, (lectura y examen de textos) como en el camino de recorrido inverso –en el momento de realización o exposición de tareas, redacción de exámenes, elaboración de ensayos, etc. - resulta ineludible para el estudiante conocer las claves de ambos procedimientos (lectura y escritura). El carácter de necesidad respecto de la lectura y la escritura, lo establecemos desde una perspectiva académica, pero también, y no menos importante, desde la consideración de que son estrategias fundamentales en la formación personal. Numerosos estudios ponen en relación un manejo solvente de los textos con buenos resultados académicos (CIDE 2003); por tanto, el escaso nivel lector habría que asociarlo a resultados académicos poco satisfactorios y con posibilidades de aprendizaje menos favorables. Pero también, no lo olvidemos, una relación seria con los discursos textuales nos aleja del *analfabetismo secundario* y contribuye a forjar puntos de vista personales y críticos frente a la realidad.

## 2.- Leer y escribir como herramientas epistémicas.

Pero, ¿a qué nos estamos refiriendo cuando aludimos a la actividad de leer y escribir como herramientas que favorecen la construcción de conocimiento?

Si seguimos a Parodi (2009), leer es un proceso complejo por el que los humanos somos capaces de reconocer signos y asociar a ellos significados. El lector avezado va más allá del reconocimiento de la secuencia de grafías, trasciende, incluso, la decodificación de estructuras sintácticas, para buscar el sentido al que apuntan los signos<sup>17</sup>. Para que esta actividad sirva realmente para aprender, el lector tiene que ser capaz de interiorizar los significados nuevos de manera que pueda contrastarlos con su conocimiento previo, establecer diferencias, etc., para integrarlos en su corpus de saberes o rechazarlos como

---

<sup>17</sup> “Aprender a leer consiste en aprender a reconocer los aspectos representados gráficamente y a inferir aquellos aspectos del significado que no están en absoluto representados gráficamente” (Olson, 1998: 300). “La lectura siempre es apropiación, invención, producción de significaciones” (Chartier, 2000: 51). No obstante, aunque hay cierto consenso sobre lo que es leer en el momento presente, no hay que olvidar que los modos de lectura y las maneras de concebirla han variado a lo largo de la historia (Olson, op. cit., 167) (Viñao, 1999) (Chartier, 2000: 51-71) (Cavallo, Chartier, 2001) (Manguel, 1998)

falsos. Implica, por tanto, una actitud atenta, crítica y reflexiva, en un diálogo permanente entre el texto y el lector, en que se despliegan estrategias específicas de valoración de lo que se lee para alcanzar determinados objetivos, para construir significados, en función de las preguntas que quiera resolver el lector (propósito lector). Por su parte, Viñao (1999:231 y ss) diferencia una lectura extensa y otra intensa; sería la segunda la base para generar nuevo conocimiento, por lo tanto, el nivel deseable en cualquier nivel académico. En ese caso ideal, “el lector ante todo ha de apropiarse del texto (...). La noción de apropiación integra dos operaciones, una de interpretación, comprensión y asimilación; es decir de recreación del texto por el lector desde su posición de sujeto que lee (...) y otra, más profunda, de interiorización, por la que el lector hace suyo el texto”<sup>18</sup>.

En el marco académico la lectura no es una actividad suficientemente desarrollada y, por otra parte, la incorporación de entornos virtuales de enseñanza no propician, en general, cambios profundos en la situación descrita (Mateos, Solé, 2009). Una de las causas de esta situación es la metodología de enseñanza-aprendizaje de la propia universidad española que, cada vez más a tenor de la reconversión de saberes en *competencias*, desarrolla y exige tareas para cuya ejecución no precisa el estudiante una lectura profunda y compleja que requiera jerarquizar ideas, organizarlas, establecer comparaciones, contrastar lo aprendido con el conocimiento previo, posicionarse y elaborar un punto de vista propio; en suma, practicar una lectura crítica (Cassany, 2003: 117). Es decir, los estudiantes, en muchos casos, no necesitarían, para superar los cursos académicos, más que llevar a cabo una decodificación sintáctica de los textos, una lectura superficial de tipo reproductivo (Parodi, 2009:147). Esta situación se relaciona con contextos de enseñanza y aprendizaje en que abundan exposiciones muy lineales o discursos escasamente argumentativos por parte del profesorado – pensemos, por ejemplo, en las *presentaciones-diapositivas* que, a modo de píldoras, sustituyen, tan a menudo, explicaciones complejas sobre fenómenos- o con formas de examinar en las que prima la memorización o la reproducción sobre otras dinámicas más complejas asociadas a adquisición de pensamiento crítico.

Esta circunstancia se ve notablemente agravada por el hecho de que, de manera general, el estudiante universitario utiliza una cantidad muy exigua de fuentes documentales en su formación –no se le exige más- que, en muchos casos, se reduce a apuntes tomados en clase y a libros de texto o, desde que las redes lo permiten, a información escogida sin analizar y sin filtrar, que, obviamente, no fomenta procesos de aprendizaje complejo Miras (2005: 344). Ese punto de partida no favorece el contraste de ideas o la integración de puntos de vista diferentes así como tampoco ejercitarse en una lectura crítica y profunda. Es decir, a los jóvenes no se les pediría pasar a un nivel lector más complejo, a una dimensión relacional. No obstante, insistimos, más allá del cumplimien-

<sup>18</sup> Para ampliar este aspecto, véase el apartado ¿Qué pasa cuando leemos?. Hacia una reconceptualización de la lecturas extensivas e intensivas (Viñao, 1999, p. 229 y ss)

to de los objetivos del currículum, la lectura puede ser una experiencia transformadora del sujeto cuando no se supedita a criterios que definen y cosifican su potencial formador (Larrosa, 1996: 64). Objetivo que debería ser ineludible en la universidad.

Por otra parte, la estructura del currículum universitario, atomizado, tiene implicaciones en la concepción de los propios estudiantes sobre el aprendizaje y el conocimiento: las asignaturas se configuran como trozos de saber aislado, sin conexión entre sí y que se aprehenden mediante la simple reproducción. Por consiguiente, estos factores nos permiten entender las serias dificultades que tienen los estudiantes para practicar una lectura más global, que precise de la asociación y de la integración de ideas y de procesos de fijación y de sedimentación, alejados de la rapidez de la reproducción mecánica. Como hemos visto, las dinámicas descritas se alejan bastante del ideal. Dinámicas, por otra parte, fortalecidas por el uso de las herramientas tecnológicas enfocadas en su vertiente más estéril que subrayan la identificación, errónea, entre información-datos igual a conocimiento. ¿Cuál sería la situación deseable? Si enfocamos el tema en términos de información y conocimiento, se trataría de trascender la información aislada y fragmentada, en diferentes parcelas, sin sentido...para adquirir saber: la información sería lo *crudo* y el conocimiento lo *cocido*, lo procesado y sistematizado por el pensamiento (Burke, 2002:24) O, como antes se ha indicado, lo deseable sería ir más allá de la gestión de datos para integrar o utilizar aquéllos de manera que permitan organizar ideas, ópticas o puntos de vista sobre los problemas.

Escribir es, también, una herramienta insoslayable para aprender. ¿Pero, qué supone escribir con esa finalidad constructiva, no meramente repetitiva? La escritura no sólo sirve para transmitir y fijar información: tiene una función epistémica al posibilitar externalizar, representar, objetivar, reformular y reconstruir el propio saber (Olson, 1998). La escritura es una tecnología de la palabra *—muy naturalizada* ya en nuestras sociedades— que nos permite tomar distancia y ejercitar la reflexividad<sup>19</sup>. Es una práctica que estimula la revisión, el itinerario lógico de las ideas debido en parte a su materialidad, al pensamiento que queda fijado y es susceptible de revisión. De tal forma que lo interesante, para favorecer los procesos de construcción de conocimiento, sería propiciar prácticas y tareas que permitieran establecer un diálogo entre lectura, reflexión y escritura de alto valor cognitivo. La escritura, así como la exposición oral, permiten comprobar hasta qué punto se han comprendido las lecturas realizadas, o se ha asimilado e integrado información de diferentes fuentes (Parodi, 2010). En otras palabras, mediante la escritura se ponen en marcha procesos de aprendizaje, de apropiación y reelaboración de ideas, que no es fácil que se den en ausencia de producción escrita. Hay que subrayar la relación híbrida entre lectura y escritura, correspondencia constante entre ambas pero cambiante y

---

<sup>19</sup> “Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo” (Ong, 1987: 85)

susceptible de dissociarse en función del protagonismo que una y otra tienen a lo largo del proceso de generación de escritos académicos: lectura y escritura con afán exploratorio, para integrar conocimientos y finalmente para comunicar resultados (Castelló, 2007:83). Por tanto, hay una simbiosis entre lector y escritor: el escritor cuando escribe, lee y el lector, cuando lee, escribe (Birkerts, 1999:146). De tal forma que la insuficiencia de una redundante en la deficiencia de la otra y a la inversa.

Ahora bien, ¿siempre que se escribe se produce ese aprendizaje? Evidentemente, los procesos de construcción de conocimiento mediante el uso de estos dispositivos mentales son complejos y están en función de capacidades cognitivas, prácticas culturales, exigencias académicas, etc. En la medida en que el escritor sea un buen lector -un lector que construye significados a partir de los interrogantes de que parte- las posibilidades de que la escritura tenga una finalidad epistémica serán mayores. Y es que la lectura es una capacidad que evoluciona en un doble frente: por una parte el lector, a medida que se ejercita, va aumentando representaciones mentales, ideas con las que operar en relación a los discursos que lee, por otra, los procesos mentales se van haciendo más complejos. Así, el escritor, como lector experimentado, cuando lo es de sí mismo (suplanta al destinatario del trabajo que elabora), puede detectar las insuficiencias de su discurso (falta de argumentos, de fuentes documentales, coherencia interna, etc.) y tratará de suplirlas: en ese proceso protagoniza su propio aprendizaje<sup>20</sup>.

Parece fuera de toda duda que lectura y la escritura son medios complementarios y privilegiados para el aprendizaje y que debieran fomentarse en el ámbito educativo (Castelló, 2007). ¿Se lee y escribe de manera suficiente y adecuada en la universidad? Pues bien, el contexto universitario no propicia, tampoco, al menos en los primeros cursos, el desarrollo de actividades en las que, paralelamente a la exigencia de una lectura rigurosa, se demande también, una redacción de cierto nivel, alejada de la reproducción o la copia de textos (Miras, 2005:345). Está muy extendida en el ámbito universitario la idea de que los universitarios ya *tendrían* que saber redactar cuando acceden a la enseñanza superior, -y de que, por tanto, es una tarea a la que no puede dedicarse tiempo en exclusiva<sup>21</sup>-. Es éste un planteamiento muy discutible, porque, además, son los propios docentes los que constatan, y se quejan, de esa carencia y los problemas que entraña (Carlino, 2006).

Por tanto autores hay que contemplan la labor de enfocar la práctica de la lectura como un objetivo propio y específico de la enseñanza superior: no se trataría tanto de unas habilidades o técnicas básicas -que necesariamente deberían formar parte del baga-

<sup>20</sup> Castello describe tres variables a la hora de escribir un texto académico: la representación de la tarea a realizar que el escritor conciba, el propio conocimiento del escritor sobre el tema que desarrolla y sobre retórica y, finalmente, la capacidad de diálogo que establezca el escritor con otros textos ya producidos (2007:51-55).

<sup>21</sup> Resulta bastante improbable que los estudiantes cuando acceden a la universidad cuenten con ese potencial pues "tomar notas, copiar, transcribir o parafrasear en un examen lo memorizado" constituyen las actividades de escritura más usuales en el medio escolar" (Viñao, 1999:296)

je del estudiante que accede a la universidad, que se adquieren de una vez y para siempre y que sirven para enfrentarse a cualquier discurso- cuanto de aprendizajes concretos en ámbitos específicos. El adiestramiento en un área de conocimiento supondría la asunción de conceptos, metodologías y discursos propios de cada campo y, por tanto, según este punto de vista, debería ser un cometido de cada área de conocimiento, dar pautas y establecer metodologías para que los estudiantes alcancen, en cada materia, los niveles adecuados en cuanto a capacidades de lectura y escritura, *conditio sine qua non*, para lograr su inmersión global en la disciplina.

Según esta óptica, la alfabetización académica<sup>22</sup> supondría, en efecto, utilizar la escritura y la lectura como poderosos medios de aprendizaje en el contexto de las diferentes materias académicas. Hay ópticas (Carlino 2006:22) que se decantan abiertamente por la estrategia arriba mencionada; entienden que sería el procedimiento idóneo, aunque creen que los talleres de lectura y escritura, de carácter generalista podríamos decir, que enfrentan al estudiante universitario con el uso de estas herramientas pueden ser valiosos, aunque insuficientes. Ésta sería la forma de trabajar en la universidad las estrategias de lectura y escritura y es característico de la cultura académica anglosajona que tiene una larga tradición en la formación de sus estudiantes sobre temas relacionados con la preparación de disertaciones y elaboración de trabajos académicos (Creme, 2005)<sup>23</sup> mientras que, por el contrario, esas prácticas no son habituales en las instituciones españolas. Por lo que respecta a nuestro país, como antes se ha anunciado, cabe mencionar las dinámicas encaminadas a incentivar la lectura (y por tanto, también la escritura, dado su carácter híbrido) que se están llevando a cabo desde diferentes servicios universitarios que, como se ha mencionado más arriba, diagnostican con su sola existencia una situación de dramática pobreza cultural<sup>24</sup>.

Podemos decir, por consiguiente, que los contextos culturales y sociales que se han descrito (niveles pobres de lectura, predominio de discursos visuales, tecnologías facilitadoras de consumo superficial de información, hábitos de comunicación en redes, etc.) así como el propio marco universitario (currícula enfocados a la adquisición de habilidades, saber *asignaturizado*, predominio de exposiciones lineales en menoscabo de discursos argumentativos más vastos y profundos- etc.) propician determinadas formas

<sup>22</sup> Por alfabetización académica se entiende el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Carlino, 2003:13).

<sup>23</sup> La obra a que nos referimos ("Escribir en la universidad") es un buen ejemplo de ese *modus operandi* y forma parte de la serie *Biblioteca de educación, herramientas universitarias*, editada en Gedisa. Se trata de una colección que recoge la traducción de buena parte de las obras anglosajonas que orientan a tutores y estudiantes sobre todos los aspectos que intervienen en la redacción de un trabajo académico.

<sup>24</sup> Nos referimos a los trabajos mencionados más arriba (nota 14) y que ilustran diferentes iniciativas que tienen como factor común incentivar el incremento del hábito lector con fines académicos o de formación integral, utilizando no sólo los medios tradicionales (tertulias literarias, lecturas comunes, clubes de lectura, etc.), sino también los nuevos canales por los que circula la información (blogs, desarrollo de páginas web en colaboración, etc.).

de aprender, menos complejas, alejadas de la reflexión crítica y enfocadas a la adquisición de destrezas, en detrimento de otras más comprometidas y críticas con el conocimiento y la formación integral de los estudiantes.

Por tanto, apoyándonos en los presupuestos anteriores, y en lógica coherencia con ellos, nos posicionamos a favor de la generación de espacios y de relaciones en los que otras formas más globales y más críticas de aprendizaje y construcción de conocimiento puedan tener cabida de manera que fomenten por parte de los estudiantes un rol más activo y responsable respecto a su trabajo. Éste sería el caso del Seminario Interdisciplinar Club de la Palabra donde se han intentado establecer esos presupuestos y cuya experiencia se expone en el siguiente punto.

### 3.- Curso de Reflexión crítica y redacción ensayística<sup>25</sup>

Si ignorase el objetivo de la adaptación y no preparase a las personas para orientarse cabalmente en el mundo, la educación sería impotente e ideológica. Pero si se queda ahí, si se limita a producir *well adjusted people* (gente bien adaptada) haciendo así efectivamente posible el predominio del estado de cosas existente, y además en sus peores aspectos, la educación resulta igualmente problemática y cuestionable. En esta medida cabe decir que el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes. Tal vez la adaptación a lo existente sea indomeñable; pero, en cualquier caso, no deberíamos ceder ante ella. Adorno, T. (1998: 96)

Pasamos a describir a continuación la experiencia que tuvo lugar en la Facultad de CC. Humanas y de la Educación desarrollada en un seminario durante el año académico 2010-2011. La breve exposición de este apartado no pretende, ni puede por su carácter más bien episódico, analizar exhaustivamente el proceso de lectura y producción de textos de los estudiantes en el ámbito universitario. Más bien, busca añadir un elemento más de reflexión, procedente de la realidad, al marco teórico expuesto en los apartados anteriores.

El curso tenía la pretensión de iniciar a los estudiantes en la metodología del trabajo intelectual, es decir, en la experiencia de lecturas rigurosas, el ejercicio de la reflexión y el uso de la escritura y lectura como herramientas epistémicas. Para ponerlo en funcionamiento se eligió el formato seminario, un entorno que permitía la práctica de una metodología participativa, que exigía un compromiso más activo al estudiante y que

<sup>25</sup> El Curso formaba parte de un Proyecto de Innovación Docente de la U. de Zaragoza (PMDUZ\_10\_1\_007), Curso 2010-2011. Para ver su relación con otras secciones del mismo, véase Informe sobre el Proyecto en Adjuntía para Innovación Docente. El Programa del Seminario Interdisciplinar *Club de la Palabra* fue coordinado por Agustín Malón (Departamento de CC. de la Educación de la UZ) y M. Engracia Martín (Biblioteca Universitaria de Zaragoza)

facilitaba la consecución de las metas propuestas. La experiencia se difundió en la Facultad con la idea de que pudieran sumarse a ella profesores de diferentes departamentos interesados en el proceso.

### Organización y estructura del Curso.

El número de estudiantes que se inscribió en el curso fue de doce, matriculados en el primer curso del grado de Magisterio, número apropiado para poder desarrollar trabajo individual y en grupo. Su duración se extendió a lo largo del año académico y se desarrolló conforme a una estructura que combinaba el trabajo personal y las puestas en común. Compaginó sesiones presenciales con tareas a través de la plataforma en línea Moodle, que se utilizó, básicamente, como depósito documental y medio de comunicación entre profesores y estudiantes. El total de horas se adaptó a la acreditación concedida: treinta; de ellas, aproximadamente dos tercios se debían dedicar a realizar un trabajo personal, es decir, lecturas y redacción de un texto bajo la tutela de un profesor. El resto, se destinó al trabajo en grupo en forma de debates abiertos, fundamentalmente, sobre temas de las lecturas propuestas con el propósito de que los estudiantes ejercitaran el discurso oral. También hubo lugar para analizar la estructura y finalidad del género ensayístico así como para reflexionar sobre la necesidad y uso adecuado de fuentes documentales a la hora de encarar un ensayo<sup>26</sup>.

Se exponen a continuación las metas que el curso se proponía alcanzar, algunas como horizonte a largo plazo, susceptibles de vertebrar todo el aprendizaje en la Universidad (serían destrezas *transversales*, podríamos decir, ajustando el término a la retórica actual), y otras de carácter más operativo y específico ligadas al tiempo corto.

Los objetivos *longue durée* se enfocaban en la siguiente dirección:

Proponer otra forma diferente de acercarse al saber intentando superar la convencional compartimentación del conocimiento en asignaturas.

Iniciarse en la lectura de textos, de ensayos, de carácter humanístico y educativo, al objeto de utilizarlos como base de estudio y análisis.

Superar las etapas de lectura meramente comprensiva e ir más allá para construir significaciones que problematicen los puntos de vista que se proponen en los textos, de manera que se desarrolle una actitud crítica ante lo leído, un posicionamiento personal.

---

<sup>26</sup> El Programa tuvo los siguientes apartados de trabajo colectivo: I. *Leer entre líneas*: exposición y debates sobre lecturas. II.- Sesiones de orientación metodológica y planificación de ensayos. III.- Sesiones de evaluación y presentación de trabajos realizados. Entre las propuestas de lectura se encontraban, entre otras, las siguientes obras: T. Adorno: *educación para la emancipación*, G. Steiner: *lecciones de los maestros*, R. Cuesta: *felices y escolarizados*, *crítica de la escuela en la era del capitalismo*, A. Mattelart: *historia de la sociedad de la información*, etc.

Tomar conciencia, lo que supone modificar la percepción de su rol cuando el estudiante redacta, de que la escritura no debe ser una experiencia mecánica y meramente reproductiva, sino una destreza que, bien ejercitada y orientada, se convierte en apoyo para construir el propio conocimiento.

Experimentar y asumir el hecho de que lectura, reflexión y escritura son fenómenos estrechamente interrelacionados que generan sinergias creativas imprescindibles para educarse académica y personalmente.

Los propósitos inmediatos del Curso se dirigían a:

Motivar a los estudiantes a realizar lecturas de interés para favorecer interpretaciones propias y familiarizarse con la exposición en público de sus propios puntos de vista.

Poner en situación de comprender que el uso apropiado de fuentes documentales supone una parte sustancial en el proceso de aprendizaje y generación de nuevo conocimiento.

Tomar contacto con la redacción a través de un género discursivo, caso del ensayo, como vía para iniciarse de manera exploratoria y creativa en la composición de textos personales.

En conjunto, se trataba de reproducir, a modesta escala, el círculo de la comunicación intelectual: leer, asimilar e interpretar los textos trabajados y realizar la comunicación de lo aprendido.

### Valoración

Somos conscientes de que el conjunto de metas propuesto no es de rápida ni sencilla adquisición coincidiendo en este punto con Cassany (2006:76) cuando nos advierte que

No es fácil ni construir una interpretación del texto ni mucho menos elaborar una opinión personal sobre el mismo. Y más complejo resulta ser capaz de poder exponer estas opiniones en público, hablando o escribiendo. Se requiere tiempo y trabajo para recuperar la información que aporta un escrito, para elaborar un significado coherente, interpretarlo y posicionarse personalmente al respecto (...)

Pero, creemos que deben ser ineludibles en la enseñanza universitaria.

Antes de entrar a realizar una valoración del curso, nos parece pertinente comentar, siquiera sea de manera breve, el punto intelectual de partida del grupo de asistentes

en relación con los objetivos del curso. Aunque aquéllos tuvieron un interés innegable en él (puesto que se inscribieron y lo siguieron todos, excepto una estudiante) creemos que su acervo educativo constituyó un elemento importante en los resultados obtenidos, extremo que confirma, en cierta medida, el marco cultural descrito en la primera parte del trabajo y del que se hacían eco informes sobre prácticas y hábitos lectores, usos de la tecnología, etc. Esto es, el conjunto contaba con poca experiencia lectora (nos referimos a textos que no fueran de lectura obligada) y con una conciencia limitada de que su rol como lectores podía tener otros propósitos que la sola imitación del contenido de los escritos; se caracterizaba, también, por cierta pobreza terminológica, muy relacionada con esas prácticas lectoras rudimentarias, y contaba, de manera general, con marcos conceptuales de interpretación y comprensión de la realidad más bien convencionales.

Pasamos ahora a resumir brevemente los aspectos valorativos más relevantes relativos a las diferentes destrezas que el curso contemplaba desarrollar, cuyas peculiaridades, aunque relatadas en diferentes apartados por razones expositivas, se encuentran en íntima relación unas con otras.

#### Lecturas y exposiciones.

En primer lugar, las lecturas que se llevaron a cabo no fueron todas las que se propusieron como deseables: pensamos que, al no contar la práctica lectora entre las costumbres de los jóvenes, ésta les resultaba un ejercicio costoso, algo que supone mucho esfuerzo. Creemos que aquéllos necesitan poner mucho empeño y mucha disciplina para construir significaciones más rigurosas que las que hacen de manera habitual. Por tanto, los debates en grupo no alcanzaron nivel intelectual, lo que, sin duda, tiene relación con las carencias más arriba mencionadas. Es decir, el discurso oral no consiguió el vuelo argumental y sólidamente fundado apetecible y se quedó en manifestación de meras opiniones.

#### Uso de fuentes documentales.

Comprender la necesidad de documentarse de manera pertinente, es decir, elegir los textos con la que dialogamos, depende, en buena medida, de la capacidad crítica, de pensar acerca de la realidad, de plantearse preguntas, etc., y presupone un nivel de lectura profundo capaz de realizar inferencias. Nuestros estudiantes, en su mayoría, apenas se documentaron y cuando lo hicieron utilizaron los textos que sienten más próximos, es decir, *en línea*, sin apenas valorar su congruencia. Lo que confirma un uso pobre y acrítico de la información que facilitan las nuevas tecnologías que si bien es indudable la ventaja de su accesibilidad, también lo es que sin planteamientos reflexivos, la información resulta estéril, simple acumulación de datos.

### Elaboración de un texto ensayístico.

Una dificultad muy general fue dotar al trabajo de una estructura consistente y clara. A modo de sumario, podemos decir que les resultó una labor muy compleja integrar y relacionar las diferentes secuencias de contenidos, que las argumentaciones fueron poco consistentes y pobremente expresadas y que las conclusiones, en muchos casos, derivaron hacia el anacoluto.

### Incorporar otras voces

También se encontraron con un cometido complejo tras las lecturas realizadas: cómo integrar en su propio escrito, de manera coherente, la información o las ideas extraídas de otros textos o que suscitaron los debates. Hasta tal punto es inhabitual este ejercicio –lo hemos visto en apartados anteriores– que incluso hubo estudiantes que no le encontraron sentido y confesaron que esta actividad constituía para ellos una rémora a la hora de redactar su ensayo. Lo que, sin duda, se entiende pues en el medio universitario

Las tareas que dicen realizar un mayor número de estudiantes (...) son tareas que implican reproducir la información contenida en una única fuente documental (casi siempre el manual o los apuntes tomados en clase) de escasa complejidad y que no exigen niveles de elaboración escrita muy sofisticados (...) (Mateos, Solé, 2009)

La valoración de la experiencia por parte de los estudiantes fue positiva, aunque reconocieron que les exigió más esfuerzo del que inicialmente habían pensando. No obstante, desde nuestro punto de vista, su percepción de la misma fue la de un hecho, interesante y útil, sí, pero ajeno y, hasta cierto punto, extemporáneo a la realidad universitaria.

### Conclusión

Lectura y escritura son fenómenos muy complejos que la prudencia, y el amplio desarrollo que han tenido desde múltiples campos de estudio, aconsejan abordar de manera interdisciplinar. Nosotros hemos intentado servirnos de ópticas diversas (Teoría y Sociología de la educación, Historia de la cultura, Estudios lingüísticos, Psicología cognitiva, corrientes o puntos de vista del campo de la Documentación, Sociología del Conocimiento...) para reflexionar sobre su situación en la educación superior y contribuir, en la medida de lo posible, a la comprensión de su intrincada realidad. Una situación de encrucijada cultural, fin de la galaxia Gutenberg y omnipresencia tecnológica, racionalidad burocrática, currícula imbuidos de patrones eficientistas de mercado, etc. y en la que apenas se impulsa su potencialidad epistémica, pero que, pensamos, siguen siendo *conditio sine qua non* para generar saber y humanidad.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata
- Alsop, J. (2005). Losing our minds: the impact of technology on reading and reflection. *College & Research Libraries News*, 66(11), 790-791.
- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza.
- Burke, P., (2002). *Historia social del conocimiento: de Gutenberg a Didedot [sic]*. Barcelona: Paidós.
- Cain, A. (2002). Archimedes, reading, and the sustenance of academic research culture in library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(3), 115-121.
- Cardinale, L. (2006). La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, (3)
- Carlino, P. C. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. México etc.: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. C. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (33), 43-51.
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Carrière, J., Eco, U. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Barcelona: Lumen.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya: *Revista de investigación e innovación educativa*, (32), 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula* (1a. ed.). Barcelona etc.: Paidós.
- Castelló, M., Iñiesta, A. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académico: conocimientos y estrategias* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Cavallo, G., Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, CIDE
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita: diálogos e intervenciones* (1a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Creme, P., Lea, M. R. (2000). *Escribir en la universidad* (1a ed.). Barcelona: Gedisa.
- García León, M., Ruiz de la Torre Hernández, M<sup>a</sup> J, & Vallés Navarro, R. (2008). "Connecta't a la lectura": el blog de difusión de la lectura de la Biblioteca de la Universidad Politécnica de Valencia. *Educación y biblioteca*, 20(165), 117-121.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la Escuela: el negocio de la enseñanza*. Pozuelo de Alarcón Madrid: Minor Network.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación* (1a ed.). Barcelona: Laertes.
- *La lectura en España: Informe 2008. Leer para aprender*. (2008). Federación de Gremios y Editores y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Lledo Iñigo, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Lledo, E. (2002). Necesidad de la literatura. En: *Una invitación a la lectura* ( pp. 11-16). Madrid: Diario EL PAIS.
- Manguel, A. (1998). *Una Historia de la lectura* (1a ed.). Madrid: Alianza.
- Martínez, D., López Vivancos, M., Pocull, R. (2008). Leer: proyectos y planes de lectura de las bibliotecas de la Universidad Politécnica de Catalunya. *Educación y biblioteca*, 20(165), 99-105.
- Martos Núñez, E. (2002). Un ejemplo de animación a la lectura desde la universidad: las exposiciones del Seminario Interfacultativo de Lectura. *Primeras noticias. Revista de literatura*, (185), 81-86.
- Mateos, M. d. M., Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (50), 12-20.
- Michéa, J. C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas* (1a ed.). Madrid: Acuarela.
- Miras, M., Mateos, M. d. M., Martín, E., Gràcia, M., Cuevas Salvador, M. I., Castells, N., Solé i Gallart, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y aprendizaje*, 28(3), 329-348.
- Murillo García, J. L. (2010). Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 65-78. Obtenido septiembre 2011 desde [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1278785070.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1278785070.pdf)
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* (1a ed.). Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. J., Scherp, A. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (1a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo, J. L. (2008). El conocimiento líquido: sobre la reforma de las universidades públicas. *Claves de razón práctica*, (186), 4-11.
- Parodi, G., Instituto Cervantes. (2010). *Saber leer* (1ª ed.). Madrid: Instituto Cervantes.
- Piñeiro Area, J. F. (2006). El club de lectura de la Universidad de Cádiz: La génesis de una experiencia de promoción de la lectura. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (7), 240-243.
- Postman, N. (2001). *Divertirse hasta morir: el discurso público en la era del "show Business"* (2a ed.). Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Quílez Forteza, J. (2007). ¿Hay vida más allá de los apuntes?: la promoción de la lectura en la Universidad de Alicante. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*, (11), 60-65.
- Rodríguez Legido, C. (2009). Usos y hábitos de lectura en torno a la Universidad de Andalucía. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, (10), 125-134.
- Roszak, T. (1988). *El culto a la información: el folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar* (1a ed.). Barcelona: Crítica.
- Salcedo, A. (2008). Club de Lectura Universidad de Murcia: un recorrido por la lectura en sus seis años de vida. *Educación y biblioteca*, 20(165), 89-93.
- Sánchez Lozano, C. (2006). El montaje de un programa de promoción de lectura en la universidad. *Educación y biblioteca*, 18(154), 42-50.
- Sánchez Lozano, C. (2007). Lectura y escritura en la universidad, desastre que se avecina.

*Huellas: revista de la Universidad del Norte*, (78), 61-62.

- Sartori, G. (2002). *Homo videns: La sociedad teledirigida* (5a ed.). Madrid: Taurus.
- Valdecantos, A. (S. a). *El analfabeto digital*. Sitio web del autor. Obtenido septiembre 2011 desde <http://sites.google.com/site/antoniovaldecantos/otros-materiales-1/el-analfabeto-digital>
- Valdecantos, A. (2009). *Bolonia a destiempo*. Universidad Santiago de Compostela. Fírgoa. Obtenido septiembre 2011 desde <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41788>
- Valdecantos, A. (2009). Reforma universitaria y libertad intelectual. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (10) Obtenido en septiembre 2011 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3047978&orden=222738&info=link>
- Viñao Frago, A. (1999). *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. Naucalpan de Juárez, México: Fundación Educación, voces y vuelos, Junta de Asistencia Privada.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos :educación y modernidad en la España del siglo XX* (1ª ed.). Madrid: Marcial Pons Historia.