

Pasión por la lectura: una propuesta eferenteestética para formar universitarios lectores

OFELIA ANTUÑA RIVERA
ITESM, Cuernavaca, México

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: 127).

Se forman especialistas “competitivos” en sus áreas, pero con importantes carencias, no sólo 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 sólo 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: 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 sólo 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 Canclini “[...] pasar de la conectividad indiferenciada al pensamiento crítico.” (2007: 35).

Ante este panorama, 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 para que sean individuos capa-

ces de participar en la sociedad.¹ Es claro que la lectura, además de incentivar los aspectos mencionados, repercutirá en elevar la calidad de la educación y en construir un modelo educativo efectivo en la competencia lectora donde las diversas áreas que integran la universidad deberán involucrarse no sólo con cursos aislados destinados a la formación lectoescritora,² 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, a la colaboración y, por supuesto, a la lectura y las bibliotecas.

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

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: 21).

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

actividades que pueden ser integradas de forma transversal a los cursos o a través de una oferta extraacadémica (por ejemplo, desde las áreas de biblioteca y difusión cultural).

- b) La alfabetización académica, es decir, el desarrollo 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.

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 sólo ha contemplado al momento la lectura estética; sin embargo, el estudiante universitario necesita también reforzar sus habilidades para la lectura académica, conside-

rando 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).

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 proceso,³ 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.
- c) 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

3 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: “asumimos que la lectura es una práctica social, en grupo, con interacción.” (Cassany, 2013: 5).

el principio central para guiar tanto el programa de lectura como sus diferentes iniciativas.

PRINCIPIOS DEL MODELO

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

- 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.
- c) La noción humanista de la lectura como formación.

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: 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. En Carlino, 2005: 69).

En resumen, la teoría transaccional 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), el cual se produce como consecuencia 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, a ampliarlo o a 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 éste no es el mismo para todos los lectores (de ahí 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, 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 (Carlino, 2008: 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 alumnos⁴ 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 éste sería uno de los roles fundamentales del mediador en las diferentes prácticas de lectura en la universidad, tanto eferentes como estéticas.

EL *CONTINUO* ENTRE LA LECTURA ESTÉTICA Y LA LECTURA EFERENTE

Un texto puede ser abordado con propósitos diferentes, aunque también su propia naturaleza 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.

⁴ Para efectos de esta propuesta, los términos “reservorio” (Rosenblatt) y “repertorio” (Carlino) se tomarán como sinónimos.

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 de 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.

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 sólo 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: 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 ésta, 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.⁵
- 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 lo conduzca 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

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

lectura, 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.

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 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 propone retomarlo no sólo como una frase publicitaria, sino genuinamente enlazado a los propósitos y estrategias del programa, reconociendo que no sólo la lectura, sino la conversación a partir de ella, contribuyen eficazmen-

te 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: 19), sin duda el profesor y el mediador pueden motivar a través de éstas 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.⁶
- 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.

6 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: 72-73).

ESTRATEGIA FUNDAMENTAL DE ACTIVACIÓN DEL MODELO CENTRADA EN EL LECTOR Y 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 prác-

tica 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*,⁷ o más específico, aludiendo al área disciplinar, *Té matemático*⁸. Ésta 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, etcétera) 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 (cine, museo, galería de arte, teatro, etcétera), con un mediador de lectura o experto diferente del profesor. Para esta actividad se proponen las denominaciones siguientes: *Café en el aula*, *Cine-club*

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

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

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 éste, 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:
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 facilitar-

se 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). 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.

CONCLUSIONES

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: 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 deben 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.

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.

REFERENCIAS

- Álvarez Zapata, D. y Giraldo, Y. N. (2008). ¿Fomento, promoción o animación a la lectura? Un acercamiento conceptual a lo que la biblioteca pública hace con la lectura. En E. M. Ramírez Leyva (coord.). *La biblioteca pública y la formación de lectores en la sociedad de la información* (pp. 87-114). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Dirección General de Bibliotecas; UNAM/CUIB.
- Barthes, R. (1987). Sobre la lectura. En R. Barthes. *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura* (pp. 39-49). Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14 [en línea], <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=6904448&lang=es&site=ehost-live>

- Carlino, P. (2005). La lectura en el nivel superior. En P. Carlino. *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica* (pp.67-95). Buenos Aires: FCE.
- _____. (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381 [en línea], <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2013). Hacia la ciudadanía letrada del siglo XXI (con las bibliotecas escolares) [en línea], https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=8edfa893-8ba1-4fc8-93fc-69b0cfc6dc93
- Gallagher, K. (2009). *Readicide: how schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Morales Sánchez, M. I. (2013). Competencias lectoescritoras. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández Fígares (coord.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 126-131). Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras; Santillana.
- OECD (2010). Reading Framework. En *PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science* (pp 19-82). Paris: OECD Publishing [en línea], <http://0-dx.doi.org.millennium.itesm.mx/10.1787/9789264062658-3-en>
- Petit, Michèle. (2005). El extraño objeto que nos reúne. En E. M. Ramírez Leyva (comp.). *Seminario. Lectura: pasado, presente y futuro* (pp. 45-76). México: UNAM/CUIB.
- Rosenblatt, Louise (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En G. Mestroni (trad.) y M. E. Rodríguez (edit.). *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura; Lectura y Vida.