

# **kronotipo de aldomanucio**


**n.º 72 (octubre-diciembre de 2023)  
año XVIII, n.º 4  
ISSN 1886-3515**

**Competencia lectora  
Comunicación en el liderazgo  
Paz Muro  
Lector Inmersivo de Microsoft  
Edward Ruscha  
Patrimonio documental  
Stelios Petroulakis  
Cifras del mercado. Empresas culturales**

**Públicos  
Autoría y escritura  
Instalación / Performance  
Biología de la lectoescritura  
Diseño editorial en museos  
Entrevista al bibliotecario  
Retrato de lector  
Cifras del mercado**

## ÍNDICE

PÚBLICOS Es clave para la competencia lectora el factor emocional y su relación con leer por placer .....	3
AUTORÍA Y ESCRITURA La empatía ha adquirido una gran importancia en el mundo empresarial, en el que numerosos aspectos culturales influyen en la manera de comunicarse .....	31
INSTALACIÓN / PERFORMANCE Paz Muro: <i>La prohibición agradece y Libro blanco geometría de la Paz</i> .....	57
BIOLOGÍA DE LA LECTOESCRITURA Uso del Lector Inmersivo de Microsoft para corregir deficiencias de lectura y escritura .....	59
DISEÑO EDITORIAL EN MUSEOS Edward Ruscha: <i>Twentysix Gasoline Stations (Veintiséis gasolineras)</i> .....	71
ENTREVISTA AL BIBLIOTECARIO Conservar y proteger el patrimonio documental para presentes y futuras generaciones.....	75
RETRATO DE LECTOR Stelios Petroulakis: <i>Reading (Leyendo)</i> .....	93
CIFRAS DEL MERCADO Empresas culturales .....	95



**PÚBLICOS**  
público lector  
público espectador  
público interlocutor  
público receptor  
público comprador

## **Es clave para la competencia lectora el factor emocional y su relación con leer por placer**

Patricio Villagra Arteaga

«Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora y socioemocional»

En: *Saberes Educativos*, núm. 10 (2023). Licencia Creative Commons. Última consulta: 13 de septiembre de 2023.

## RESUMEN

Este artículo aborda el problema de los resultados descendidos en competencia lectora y socioemocional del estudiantado de enseñanza media en Chile durante las dos primeras décadas del siglo XXI. A partir de un trabajo de investigación documental, se presentan dos propuestas de estrategias para desarrollar ambas competencias y contribuir a mejorar dichos procesos y resultados. La primera estrategia consiste en una reestructuración de la lectura complementaria y la segunda en un programa de educación socioemocional. Una de las conclusiones a las que se arriba es que existe una amplia variedad de enfoques y propuestas de estrategias de desarrollo de las competencias que se investigan, lo cual es una ventaja tanto para implementar mejoras y actualizaciones en las prácticas pedagógicas como para el desarrollo interdisciplinario de ambas competencias.

**Palabras clave:** lectura, competencia lectora, educación socioemocional, aprendizaje socioemocional, mejoramiento pedagógico.

El presente artículo considera los resultados de las pruebas SIMCE [Sistema de Medición de la Calidad de la Educación], PISA [Programme for International Student Assessment] y DIA [Diagnóstico Integral de Aprendizajes] en su más reciente aplicación (2018, 2019 y 2021, respectivamente), focalizándose en dos áreas: la competencia lectora y la competencia socioemocional. En ambas áreas se advierten diversos problemas, dos de ellos relacionados con resultados descendidos por parte del estudiantado de enseñanza media, tanto en competencia lectora, como en el ámbito del desarrollo personal y socioemocional. En tal contexto, el presente artículo tiene por objetivo general analizar las estrategias de desarrollo de las competencias lectora y socioemocional. En esta línea, el primer objetivo específico es desarrollar una propuesta de estrategia para mejorar la competencia lectora, mientras que el segundo objetivo específico es presentar una estrategia para potenciar la competencia socioemocional, en cuanto ámbitos fundamentales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado de enseñanza media.

## MARCO TEÓRICO

Los conceptos centrales de este artículo son: competencia lectora, aprendizaje y educación socioemocional. A modo de jerarquización, es fundamental la noción de competencia, entendida como «capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones» (Perrenoud, 2004, p. 11). Dicha capacidad es la base del aprendizaje lector y socioemocional desde niveles principiantes hasta niveles expertos, en la perspectiva de una formación integral.

El concepto de lectura es entendido como el «proceso constante de emisión y verificación de hipótesis y predicciones conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión» (Solé, 1992, p. 20). La competencia lectora está conformada por el conjunto de habilidades cognitivas y emocionales conducentes a la construcción de significado y sentido de los textos escritos, tanto lineales como no lineales. La educación socioemocional, por su parte, consiste en «una innovación educativa [...] cuyo objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, tales como conciencia emocional, regulación, autogestión, inteligencia emocional personal, social y habilidades de vida y bienestar» (Bisquerra, 2003, p. 7).

En esta investigación se asume la perspectiva de la teoría cognitiva del aprendizaje en vinculación con la dimensión socioemocional, a partir de los planteamientos de la neurociencia del aprendizaje (Schunk, 2012) y de la neuroeducación (Mora, 2020), entendiendo que los procesos y sistemas psicoafectivos tienen una relación de interdependencia con los procesos cognitivos, especialmente en lo referido a la motivación hacia el aprendizaje (lector y emocional), lo cual permite abordar ambos procesos y sistemas como un problema unitario, a propósito del mejoramiento educativo.

---

**La presente investigación  
asume la perspectiva de la  
teoría cognitiva del  
aprendizaje en vinculación  
con la dimensión  
socioemocional, a partir de  
los planteamientos de la  
neurociencia del aprendizaje  
y de la neuroeducación.**

---

A la vez, los paradigmas desde los cuales se trabaja son el constructivista y el sociocrítico. En el contexto del constructivismo, se considera que el aprendizaje de la lectura competente, como un aspecto del lenguaje, constituye un proceso psicológico complejo o superior (Vygotsky, 1978). La noción de aprendizaje entendida como proceso de reestructuración de conocimientos (Pozo, 2003) es relevante en el paradigma constructivista, por cuanto permite entender el proceso de la lectura desde

una perspectiva interactiva (diálogo entre lector y texto, donde este último reestructura las teorías que elabora el primero), en la cual la lectura complementaria en enseñanza media (plan lector) no puede seguir siendo estática y arbitraria, generada desde el profesorado, sino que debe atender a los intereses y motivaciones adolescentes, y también a la noción de aprendizaje y comprensión como procesos de construcción de significado y reestructuración de conocimientos (Solé, 1992). Algo similar es posible enunciar respecto del aprendizaje de contenidos y habilidades relacionados con la competencia socioemocional.

Dicha reestructuración flexible de la lectura complementaria, que posibilita una reconstrucción significativa por parte del estudiantado, coincide con las nociones de «autonomía lectora» y «autorregulación» que se requieren para formar estudiantes con competencia lectora, es decir, personas capaces de leer diferentes tipos de textos, tanto monomodales como multimodales, con finalidades diversas, de manera comprensiva y profunda. Esta reestructuración flexible también está pensada para fortalecer el desarrollo del aprendizaje y la competencia socioemocional, los que, a su vez, contribuyen de manera notable al desarrollo de la competencia lectora, por cuanto el ámbito socioemocional es un componente fundamental del desarrollo del aprendizaje de un proceso cognitivo complejo como es la lectura comprensiva (Milicic y Aron, 2017).

Asimismo, tanto en la competencia lectora como en la socioemocional son importantes los aportes de la teoría sociocognitiva (Bandura, 2001) y el modelo de aprendizaje mediado (Feuerstein *et al.*, 1991) para la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, para las cuales el modelamiento y la mediación docentes son fundamentales.

---

**En este artículo, la lectura es concebida en cuanto fenómeno cognitivo conectado con el sistema psicoafectivo.**

---

En este artículo, la lectura es concebida en cuanto fenómeno cognitivo conectado con el sistema psicoafectivo. Es clave para la competencia lectora el factor emocional y su relación con un objetivo de lectura fundamental: leer por placer, entendiendo el placer como un fenómeno ligado a los sistemas sensorio-perceptivos y psicoafectivos de emociones y sentimientos de bienestar,

satisfacción de necesidades, impulsos, etc. (Capponi, 1992). Isabel Solé (1992) propone que aprender a leer de manera comprensiva significa, entre otras cosas, aprender a encontrar sentido e interés en la lectura, a encontrarse competente y sentir

la experiencia emocional gratificante del aprendizaje. Otra investigadora del vínculo entre lectura y afectividad en la niñez y adolescencia es Teresa Colomer (2005), quien plantea que la formación lectora es un aprendizaje social y afectivo. Para esta autora las prácticas de lectura compartidas constituyen una base en la formación de lectoras y lectores competentes.

La relación entre competencia lectora y socioemocional es un vínculo que puede tener tanto un carácter positivo como negativo. La antropóloga e investigadora Michèle Petit (1999) desarrolla temas como el miedo y rechazo al libro, además del amor por la lectura y el rol afectivo clave que cumplen las y los docentes, las y los bibliotecarias/os y todas las personas adultas relacionadas con la formación y competencia lectora de niñas, niños y adolescentes en edad escolar.

En este marco, y con relación al análisis crítico de las evidencias nacionales e internacionales en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura competente como proceso cognitivo complejo, es claro que en el contexto escolar chileno es necesario realizar esfuerzos tendientes a mejorar este proceso, en particular atendiendo a lo planteado por el Plan Nacional de Fomento Lector en sus distintas versiones. En dicho plan es posible encontrar conceptos relevantes para la presente investigación, tales como «ecosistema de la lectura», «niveles de maduración lectora», «metacognición» y «autonomía lectora».

Considerando lo anterior, es coherente generar una propuesta de reestructuración de la lectura complementaria que sea flexible y que tenga como objetivo desarrollar el interés y la motivación por la lectura (Sanjuán, 2013), a través del abordaje de distintos temas propios de la adolescencia expresados en textos literarios (clásicos y juveniles) y no literarios (filosóficos, científicos, etc.); una propuesta que busque desarrollar el placer por la lectura, considerando una multiplicidad de formatos y tópicos, para así abrir la posibilidad de construcción de mundos de referencia a los cuales pueda recurrir el estudiantado, como una vía para democratizar el proceso educativo.

## **MARCO Y DISEÑO METODOLÓGICO**

Para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto de investigación que aquí se presenta, se analizó, por un lado, parte de la bibliografía existente en el contexto nacional e internacional en torno a las competencias lectoras y socioemocionales, y, por otro, la literatura sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje de competencias para la educación del siglo XXI. Dicho análisis bibliográfico estuvo orientado por el

paradigma sociocrítico en educación y la metodología y técnicas cualitativas de investigación: análisis crítico, reflexión, sistematización de datos, categorización, síntesis e interpretación de hallazgos teóricos y empíricos. Se finalizó con una triangulación y revisión externa, configurando así un marco de inteligibilidad para generar propuestas de estrategias de desarrollo coherentes, sistemáticas y significativas desde el punto de vista de la investigación pedagógica. Las fuentes documentales provinieron de diversas bibliotecas universitarias públicas y privadas, así como de publicaciones electrónicas validadas en torno a los conceptos claves de esta investigación.

## **ANÁLISIS**

En este apartado son analizados algunos resultados publicados por la Agencia de Calidad de la Educación, obtenidos a través de tres sistemas de evaluación (SIMCE, PISA y DIA) que han sido aplicados durante las primeras dos décadas del presente siglo en Chile (antes, durante y después de la pandemia de COVID-19).

Como es posible observar en las figuras 1, 2 y 3, a nivel país, los resultados se encuentran descendidos en al menos una década, hecho que se mantiene estable en la enseñanza media. Asimismo, el Plan Nacional del Fomento de la Lectura Lee Chile Lee (2007), impulsado por el Consejo Nacional del Libro y la Lectura, indica que:

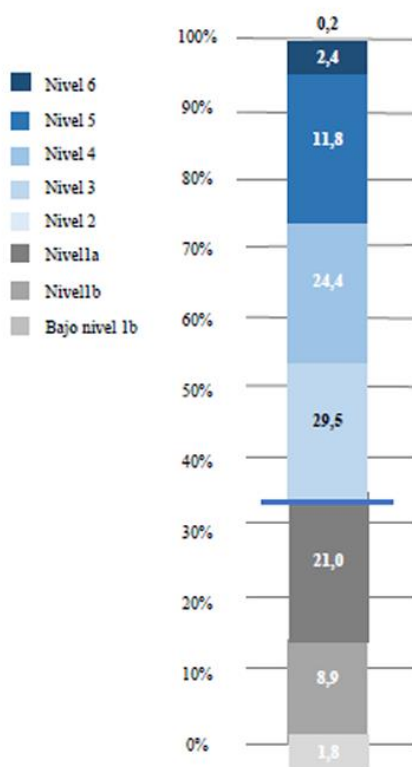
Pese a que Chile ha aumentado sostenidamente el gasto público en educación y alcanzado una alfabetización del 96 %, los estudios realizados —tanto nacionales como internacionales— señalan que los hábitos y niveles lectores no son suficientes. De esta manera, posee un nivel bajo de alfabetización funcional y, en términos relativos, tiene una frecuencia promedio de lectura de libros (por parte de aquellos que se declaran lectores) por debajo de lo que se esperaría, dado su nivel de desarrollo económico [...]. Los estudios nacionales recientes señalan que entre el 52 % y el 53 % de los adultos chilenos se declara no lector; mientras que el 41,4 % y el 47,2 % que se considera lector, solo un 26 % está en la categoría de lector frecuente (p. 19).

De igual manera, pero ahora considerando el nivel regional, el Plan Nacional del Fomento de la Lectura Lee Chile Lee (2007) señala:

En el contexto latinoamericano, el Centro Regional Para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), en su estudio de hábitos de lectura y consumo de libros en Iberoamérica (2006), señala que, de acuerdo con un

análisis comparado, la población lectora en Chile se encuentra bajo el promedio de la región (p. 20).

**Figura 1. Distribución de niveles de desempeño de lectura en Chile**



A partir del nivel 2, los/as estudiantes demuestran las competencias básicas para desempeñarse de manera eficiente en la sociedad actual. Estar bajo nivel 2 se asocia a dificultades en el logro de metas futuras relacionadas con estudios o una buena carrera laboral.

Nivel 5: Pueden, por ejemplo, comprender textos largos e inferir qué información es relevante sin pasarla por alto. Establecer distinciones entre hechos y opiniones, aplicadas a declaraciones complejas o abstractas. Pueden evaluar la neutralidad y el sesgo, basándose en señales explícitas o implícitas relacionadas con el contenido y/o la fuente de información.

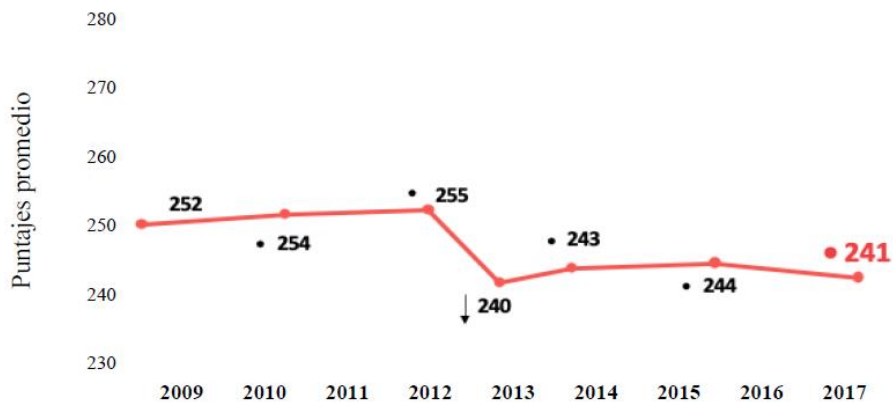
Nivel 2: Pueden, por ejemplo, identificar la idea principal en un texto de longitud moderada. Entender relaciones o interpretar el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está destacada o cuando hay información que distrae.

Nivel 1a: Pueden, por ejemplo, entender el significado literal de oraciones o pasajes cortos; también reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar y hacer conexiones simples entre varias piezas adyacentes de información.

En Chile, el 31,7 % del estudiantado está bajo el nivel 2 y solo el 2,6 % alcanza los niveles 5 y 6.

Nota. Extraído de *PISA 2018. Entrega de Resultados*, Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p. 6.

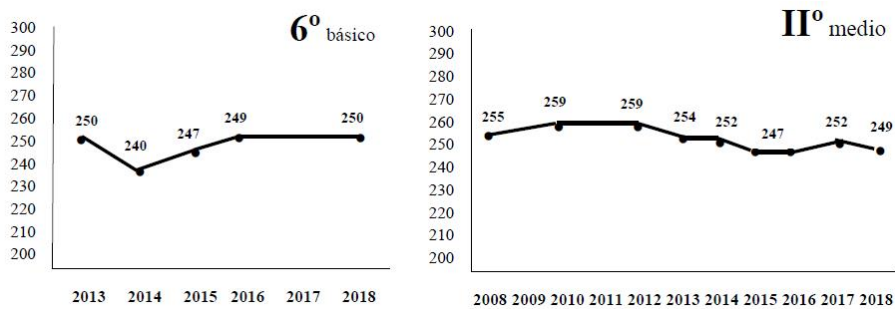
**Figura 2. Resultados en Lengua y Literatura: lectura 2009-2019**



Se observa estabilidad en los resultados desde la disminución significativa de 2014.

Nota. Extraído de *Resultados educativos SIMCE 2019*,  
Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p. 12.

**Figura 3. Lectura, resultados nacionales de 6.º básico y II.º medio**



Los resultados de 6.º básico y II.º son estables a partir de 2015.

Nota. Extraído de *Resultados educativos SIMCE 2018*,  
Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p. 26.

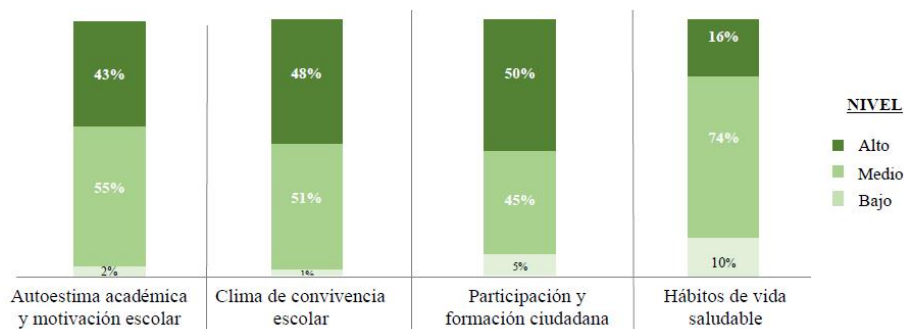
Entre los años 2000 y 2020 los avances no fueron significativos, por lo cual se mantuvo el bajo rendimiento general en competencia lectora por parte del estudiantado chileno. Específicamente, se mostraron descendidos el desarrollo del hábito lector y el logro de habilidades superiores, tales como inferencia, reflexión, interpretación y evaluación de textos. Es en este marco que se considera relevante desarrollar propuestas que promuevan el hábito y la motivación lectora para, desde esa base, avanzar a lograr niveles superiores en competencia lectora y comprensión de textos, tanto lineales como multimodales.

Ahora bien, considerando la dimensión socioemocional de esta investigación, en el contexto mediado por la crisis sanitaria producto de la pandemia del COVID-19, en Chile se hizo más evidente el impacto de la dimensión socioemocional en el aprendizaje y los procesos pedagógicos y educativos, particularmente en el desarrollo de la competencia lectora. Es por esto que desde el Ministerio de Educación y todas las instituciones que dependen de él (Agencia de Calidad, CPEIP, otras) se han realizado innumerables esfuerzos (documentos, instructivos, charlas, webinars, etc.) para abordar el vínculo entre los aprendizajes cognitivos y socioemocionales, con el objetivo de promover y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que, en contextos virtuales y de distanciamiento social, se tornaron más complejos.

Una fuente que arroja cifras obtenidas antes de la pandemia respecto a distintos componentes relacionados con la competencia socioemocional, son los Indicadores de Desarrollo Personal y Social del SIMCE. En el informe del año 2017, emanado desde la Agencia de Calidad de la Educación, encontramos los siguientes resultados nacionales referidos a segundo año medio.

Si se consideran los factores socioemocionales que inciden en la competencia lectora y se deja fuera el nivel socioeconómico y cultural, en los resultados SIMCE 2018 los y las estudiantes demuestran un mejor desempeño cuando disfrutan la lectura y se sienten competentes en ella. En la siguiente figura, extraída de la fuente recién mencionada, vemos que también influyen tanto los y las docentes como las familias, al ser ambos agentes fundamentales para el proceso educativo y el rendimiento escolar.

**Figura 4. Resultados de Indicadores de Desarrollo Personal y Social II.º medio**



El mayor desafío en II.º medio se encuentra en el desarrollo de hábitos de vida saludable.

Nota. Extraído de *Resultados educativos SIMCE 2017*, Agencia de Calidad de la Educación, 2017, p. 20.

**Figura 5. Factores relacionados con la competencia lectora en Chile**

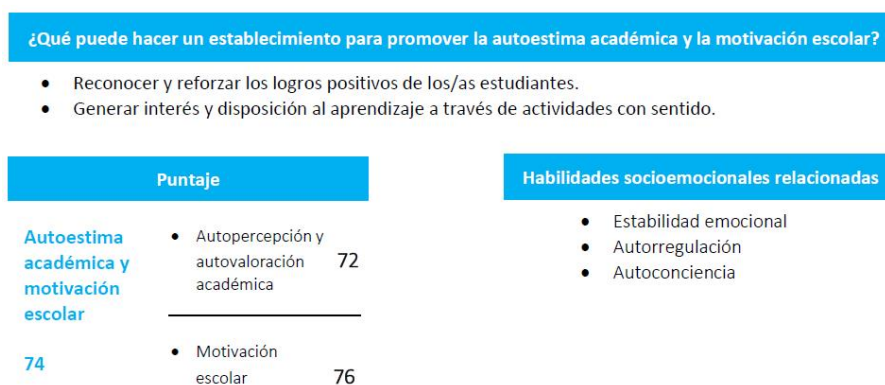
- Uno de los principales factores asociados a los resultados de lectura es el **nivel socioeconómico y cultural**. Mientras más alto es el de los/as estudiantes y el promedio del establecimiento, mejores son los resultados (15 y 22 puntos más, respectivamente).
- Respecto del **establecimiento**, el desempeño de los y las estudiantes en lectura es más bajo cuando los/as directores/as perciben que:
  - x faltan materiales (5 puntos menos).
  - x falta personal de educación en el colegio (3 puntos menos).
- Respecto de los y las **estudiantes**, estos/as tienen un mejor desempeño en lectura cuando:
  - ✓ disfrutan la lectura (11 puntos más).
  - ✓ se sienten competentes en lectura (6 puntos más).
- Respecto de los y las **docentes**, se observan mejores resultados cuando los/as estudiantes señalan que su profesor/a:
  - ✓ adapta la instrucción a los/as estudiantes (7 puntos más).
  - ✓ muestra entusiasmo e interés por lo que enseña (4 puntos más).
  - ✓ estimula el compromiso con la lectura (4 puntos más).
- Respecto del **hogar**, los resultados son mejores cuando los/as estudiantes:
  - ✓ tiene apoyo emocional parental (2 puntos más).
  - ✓ han recibido apoyo en el hogar para el aprendizaje, a través del hábito de la lectura durante su infancia (3 puntos más).

Nota. Extraído de *PISA 2018. Entrega de Resultados*, Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p. 16.

En los resultados SIMCE 2019 se observa en los cuatro ámbitos de desarrollo personal y social (autoestima académica y motivación escolar; clima de convivencia escolar; participación y formación ciudadana; hábitos de vida saludable) una serie de cifras que bordean el promedio en cada dimensión, lo cual abre la posibilidad y necesidad de mejorar tales aspectos, entendiendo que estos factores potencian los aprendizajes académicos y socioemocionales.

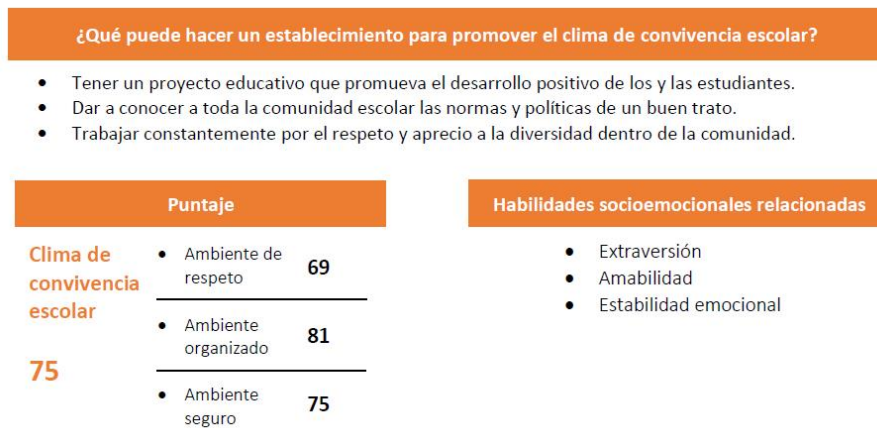
En el contexto de pandemia (desde 2020 hasta la actualidad) el Ministerio de Educación, particularmente la Agencia de Calidad, desarrolló un nuevo instrumento de evaluación de aprendizajes llamado DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes), el cual abarca las áreas de lectura, matemática y el ámbito socioemocional. Las siguientes figuras dan cuenta de los resultados de dicha evaluación que son relevantes para esta investigación.

**Figura 6. Autoestima académica y motivación escolar**



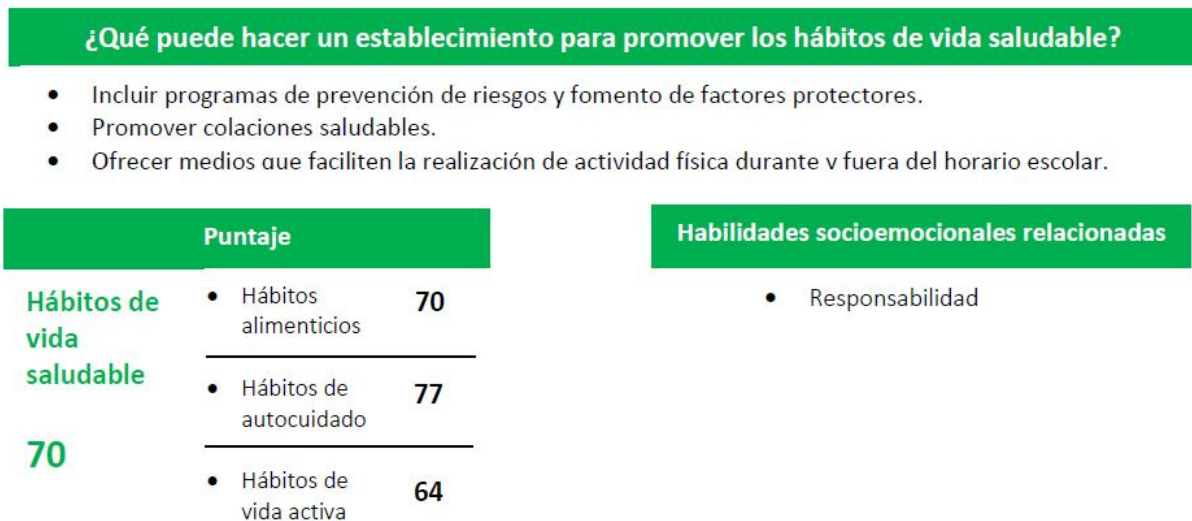
Nota. Extraído de *Resultados educativos SIMCE 2019*, Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p. 35.

**Figura 7. Clima de convivencia escolar**



Nota. Extraído de *Resultados educativos SIMCE 2019*, Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p. 36.

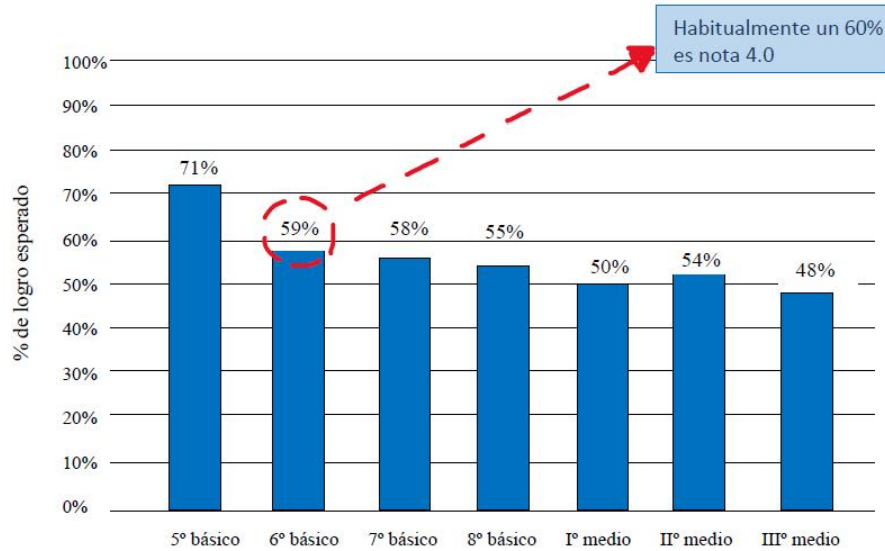
**Figura 8. Hábitos de vida saludable**



Nota. Extraído de *Resultados educativos SIMCE 2019*, Agencia de Calidad de la Educación, 2019, p. 38.

**Figura 9. Resultados del diagnóstico en lectura**

Los resultados de aprendizaje en lectura son bajos, especialmente a partir de 6.º básico.



Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021*, Agencia de Calidad de la Educación, 2021, p. 22.

**Figura 10. Contexto del diagnóstico socioemocional**

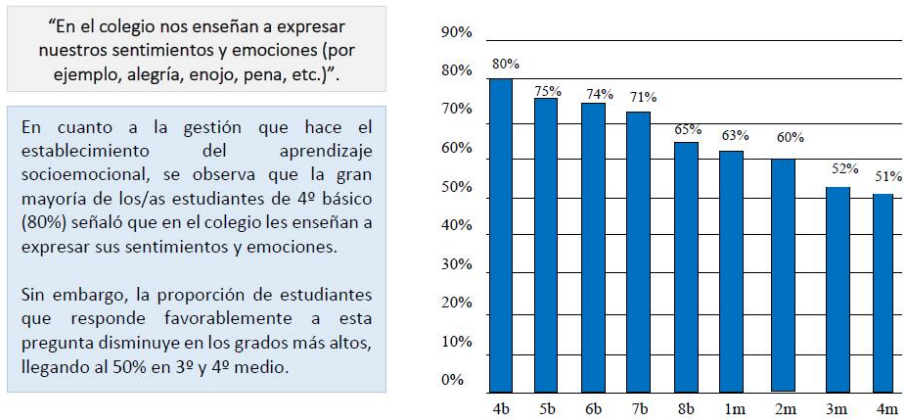
En 2020, el Diagnóstico se enfocó en conocer el impacto del confinamiento desde el punto de vista socioemocional. Así, sobre el 55% de los y las estudiantes de educación media declaró sentirse “aburrido”, más del 40% declaró sentirse “mal genio” o “enojado”; y sobre un 54% se declaró “con menos ganas de hacer cosas”.

En 2021, los cuestionarios del DIA se plantearon con el objetivo general de proveer información a los establecimientos escolares sobre el estado socioemocional de sus estudiantes, para priorizar y tomar acciones.

A la vez, se pudieron sistematizar las percepciones de los y las estudiantes respecto de su aprendizaje socioemocional, desde una perspectiva personal y comunitaria, con el fin de conocer el nivel de logro alcanzado y la gestión del establecimiento.

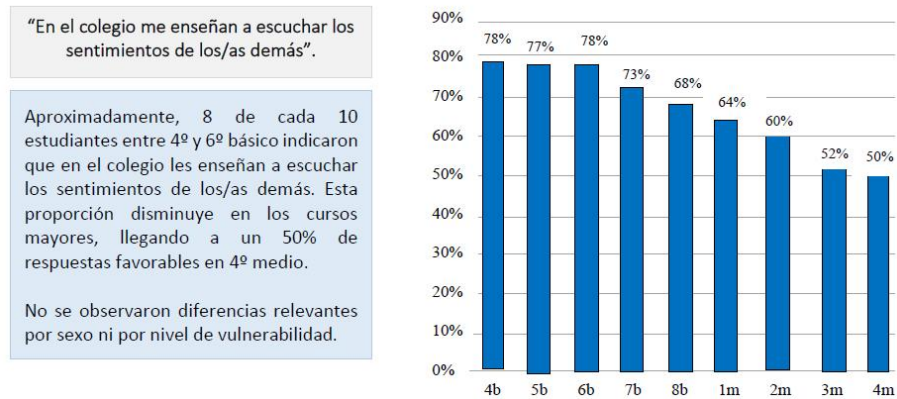
Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021*, Agencia de Calidad de la Educación, 2021, p. 10.

**Figura 11. Aprendizajes del ámbito personal**



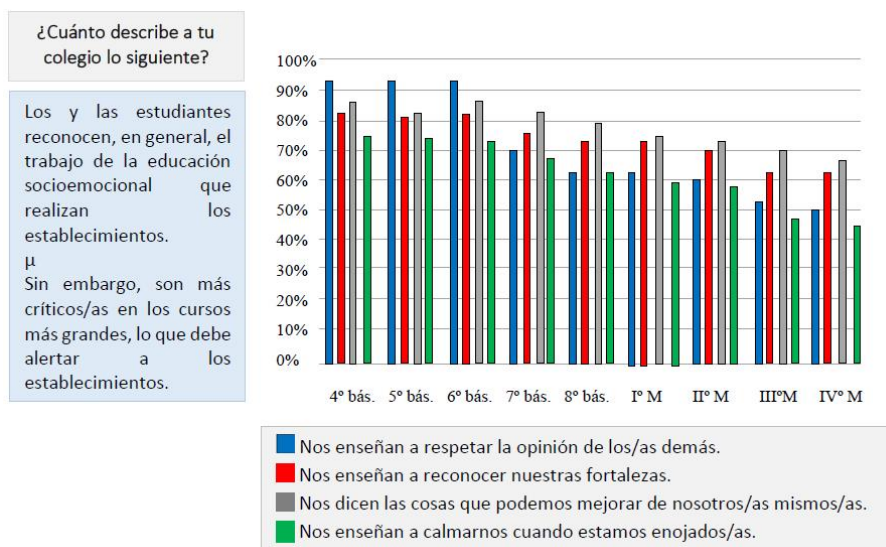
Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021*, Agencia de Calidad de la Educación, 2021, p. 15.

**Figura 12. Aprendizajes del ámbito comunitario**



Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021*, Agencia de Calidad de la Educación, 2021, p. 16.

**Figura 13. Aprendizajes del ámbito comunitario y personal**



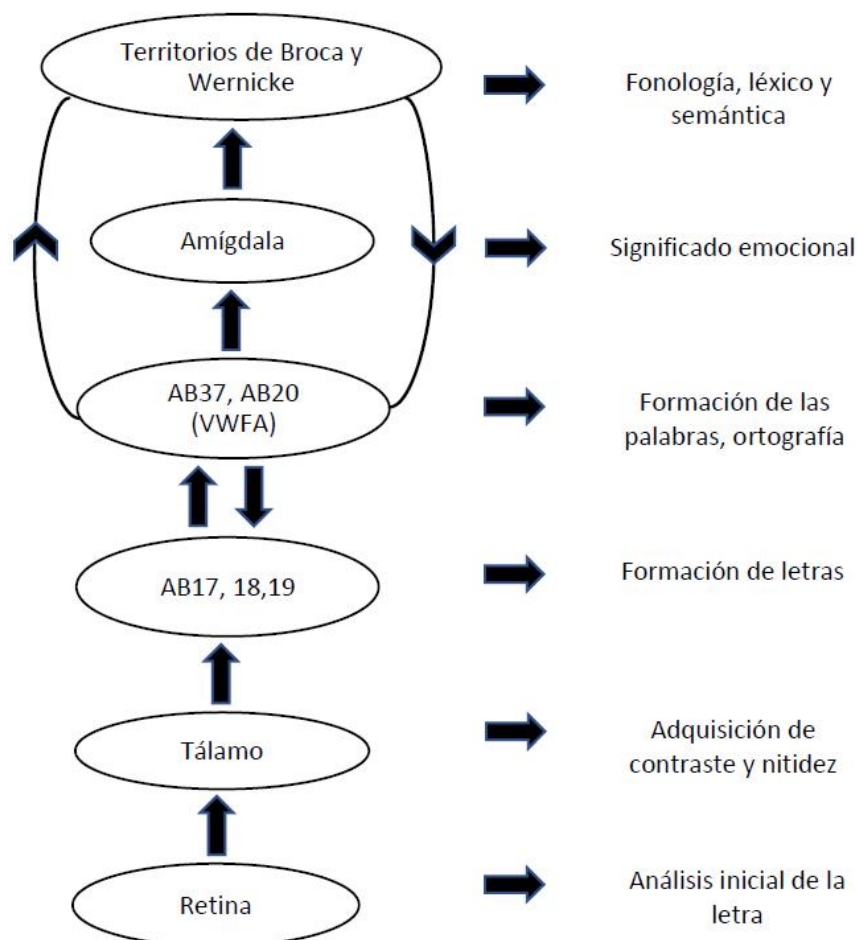
Nota. Extraído de *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021*, Agencia de Calidad de la Educación, 2021, p. 17.

## PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS

En el campo de las ciencias de la educación, las estrategias esenciales de enseñanza, según Eggen y Kauchak (2009), corresponden al conjunto de «actitudes y habilidades del maestro necesarias para asegurar que todos sus alumnos aprendan lo más que sea posible» (p. 86). En virtud de lo anterior y de los objetivos descritos en este artículo, se proponen dos estrategias para desarrollar la competencia lectora y la competencia socioemocional del estudiantado de enseñanza media, en sí mismas y en su articulación, buscando mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antes de considerar ambas propuestas de estrategias por separado, es relevante describir el nexo entre las competencias lectora y socioemocional. En el marco del desarrollo de ambos conjuntos de capacidades, la neurociencia plantea que existe una interconexión a nivel cerebral entre los sistemas de procesamiento emocional (amígdala, sistema límbico) y lingüístico (áreas de Broca y Wernicke) de los textos, graficada en la siguiente figura:

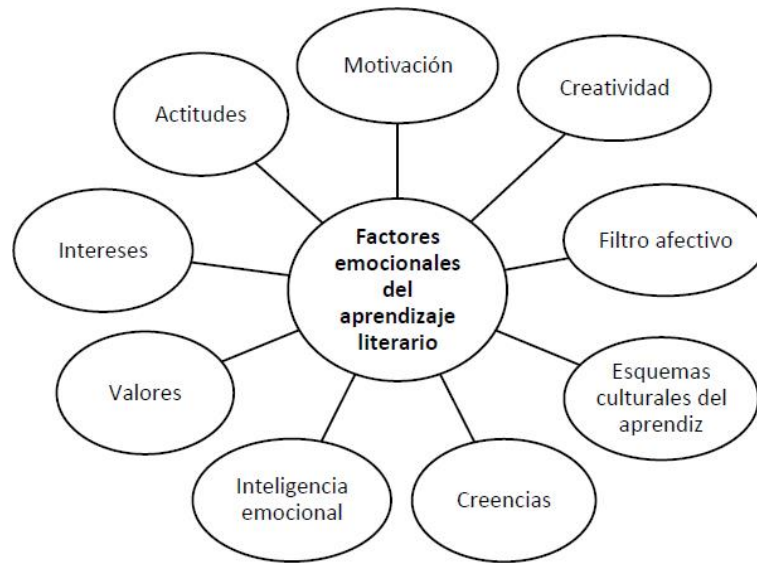
**Figura 14. Interacción neuronal en el procesamiento lingüístico y emocional de textos**



Nota. Extraído de *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*, por F. Mora, Alianza, 2020, p. 98.

En cuanto al vínculo existente entre la competencia lectora y socioemocional, la didacta española Marta Sanjuán (2013) sintetiza en un esquema el estrecho lazo que existe entre los distintos factores emocionales y la lectura competente, particularmente el aprendizaje literario, razón por la cual se justifica el nexo entre ambas competencias.

**Figura 15. Factores emocionales del aprendizaje literario**



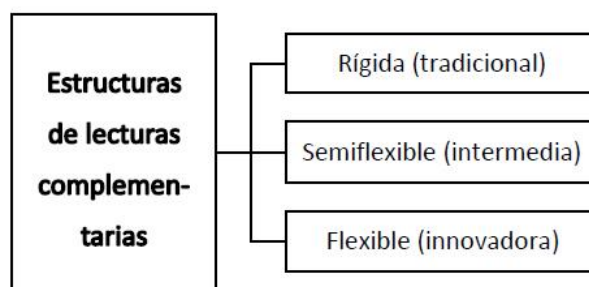
Nota. Extraído de *La dimensión emocional en la educación literaria*, por M. Sanjuán, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2013, p. 110.

## **REESTRUCTURACIÓN DE LA LECTURA COMPLEMENTARIA (PLAN LECTOR)**

En el ámbito escolar chileno, específicamente en el área curricular de Lengua y Literatura, además de los contenidos y habilidades planteados por el Ministerio de Educación, es posible encontrar sugerencias respecto de la lectura mensual domiciliar que debe realizar el estudiantado como parte de sus deberes escolares y de formación. Por su parte, el profesorado debe seleccionar los títulos y modalidades de evaluación de dichas lecturas.

La lectura complementaria, muchas veces denominada «plan lector», también es susceptible de clasificación. En este artículo se propone una tipología de lectura complementaria según su estructura.

Figura 16. Tipología de estructuras de lecturas complementarias



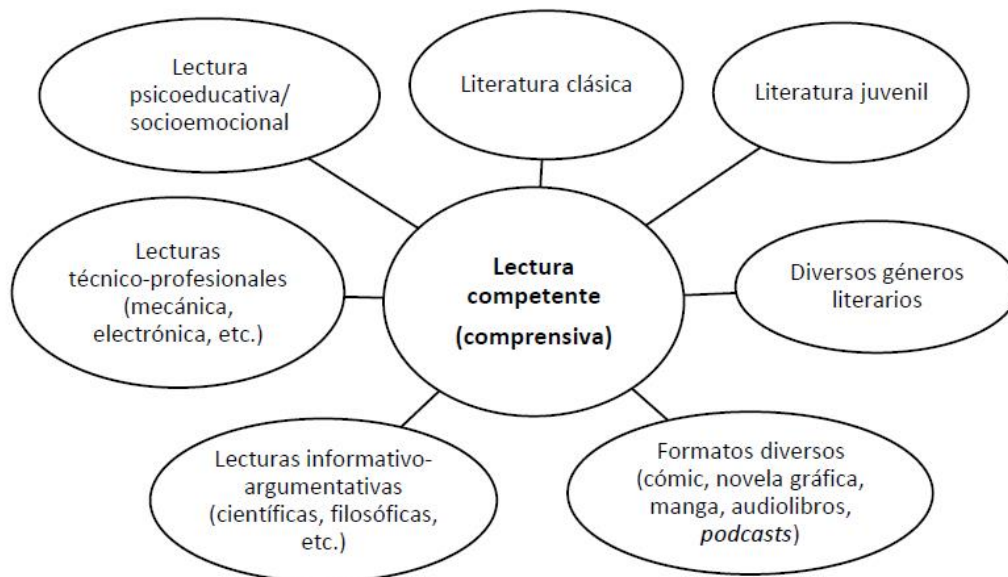
Se denomina estructura rígida de lectura complementaria a aquella en la que se exige al estudiantado la lectura de un libro mensual, cuyo título es seleccionado unilateralmente por el profesorado de Lengua y Literatura, y cuya estrategia evaluativa generalmente corresponde a un control de lectura, que puede ir desde una batería de preguntas de desarrollo o de selección única, hasta estrategias más innovadoras, flexibles e incluyentes.

Por otra parte, la estructura semiflexible corresponde a aquella en que, si bien predomina la obligación de leer un título mensual elegido por el profesorado, se abre la posibilidad al estudiantado de que pueda seleccionar por cuenta propia el título a leer, en uno o dos meses del semestre o año lectivo, según sus intereses y capacidades. En este punto, es frecuente encontrar el cuestionamiento docente respecto a la imposibilidad de evaluar un número elevado de títulos, aunque es posible desarrollar propuestas evaluativas como solución a dicho cuestionamiento.

Finalmente, la estructura flexible corresponde a aquella que logra equilibrar las propuestas docentes (generalmente de libros clásicos de la literatura universal, continental o nacional) con la elección de títulos por parte del estudiantado, pudiendo existir una elección absoluta (generalmente, títulos infanto-juveniles, *best sellers*, sagas, etc.) o una elección parcial, es decir, escoger uno de tres o cinco títulos por mes, intercalando mes a mes las propuestas docentes, la elección absoluta y la elección parcial. Dicha estructura flexible aborda no solo el contenido de los libros y la amplitud de elección, sino también el formato, es decir, está abierta a la lectura de cómics, mangas y a la escucha de audiolibros, entendiendo que la lectura, sobre todo en la actualidad, es aplicable no solo a los textos escritos monomodales (lineales), sino también a textos multimodales (no lineales) y audiovisuales. En este sentido, en el siguiente esquema se explicita una propuesta de módulos temáticos para configurar

una lectura complementaria (plan lector) reestructurada y flexible, que considere el desarrollo interdisciplinario entre la competencia lectora y socioemocional.

**Figura 17. Propuesta de reestructuración flexible de lecturas complementarias**



Esta propuesta coincide parcialmente con lo señalado por Lluch y Zayas (2015) en el libro *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*, ya que se plantea, entre otros aspectos, la consideración de la diversidad de lecturas y formatos, por un lado, y, por otro, la inclusión de distintos agentes de la comunidad escolar (comisión conjunta y plural) en la conformación de los planes de lectura (p. 86). En este artículo se propone incluir lecturas que aborden explícitamente el ámbito socioemocional en el plan lector, a través de la participación de los equipos psicosociales de los establecimientos educativos.

Además del modelo interactivo y flexible de lectura comprensiva, es necesario abordar otras nociones relacionadas con el sentido, significatividad y motivación hacia el complejo y demandante proceso de la lectura. Como ya se mencionó, la dimensión lingüístico-cognitiva del presente artículo está fundamentada teóricamente en el enfoque constructivista y la concepción del aprendizaje por reestructuración. Por ello, para la competencia lectora y para la propuesta de estrategia de reestructuración flexible de la lectura complementaria adquiere relevancia el concepto de aprendizaje significativo (Ausubel, 1978, citado por Pozo, 2003):

Al concebir el aprendizaje y la enseñanza como continuos, y no como variables dicotómicas, Ausubel evita reduccionismos y, además, establece la posibilidad de interacciones entre asociación y reestructuración en el aprendizaje. Del mismo modo, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes (p. 210).

Aplicando lo anterior al aprendizaje de la lectura competente, esta se convierte en un objeto susceptible de ser enseñado por el profesorado y aprendido por el estudiantado de enseñanza media, pero necesariamente en relación con la significatividad y la comprensión. Frente a esto, queda obsoleta, por ejemplo, la lectura domiciliaria elegida única y exclusivamente por los criterios de las y los profesores de Lengua y Literatura, pues necesariamente deben considerarse los temas de interés, las motivaciones y el nivel de desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiantado.

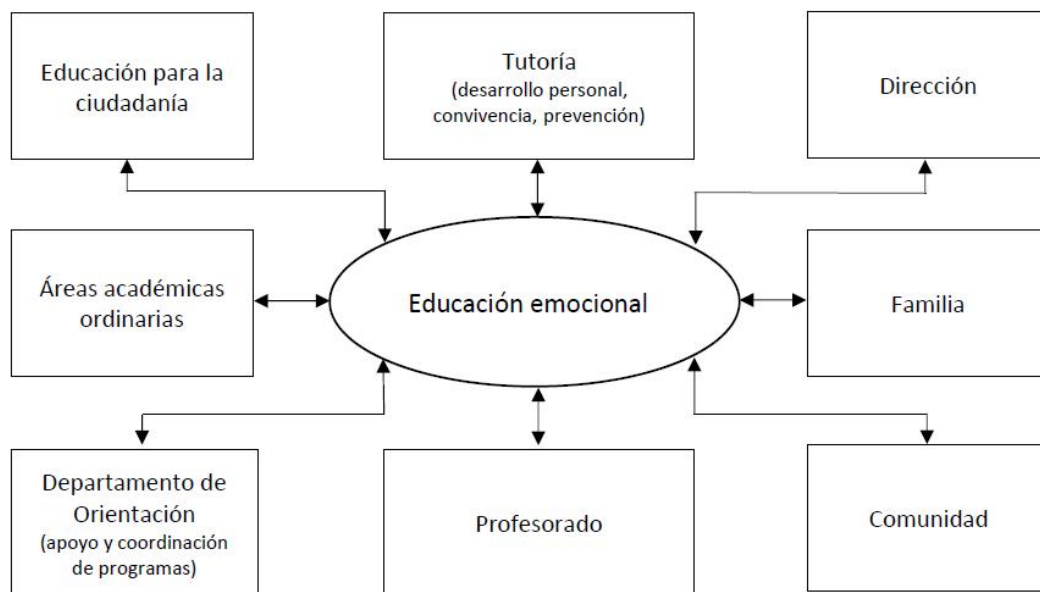
Junto a lo anterior, y como un espacio de articulación entre la competencia lectora y la competencia socioemocional en la presente propuesta de reestructuración, es posible y necesario desarrollar módulos temáticos con eje en el desarrollo, alfabetización y educación socioemocional, a partir de lecturas de obras literarias y no literarias que aborden temas como el autocuidado, la empatía y todos los aspectos propios de la competencia socioemocional, junto con realizar un abordaje evaluativo articulado interdisciplinariamente, por ejemplo, entre las asignaturas de Lengua y Literatura, Orientación, Educación Física, Filosofía, entre otras. El eje articulador puede ser el conjunto de OAT (objetivos de aprendizaje transversales) y las experiencias de aprendizaje propuestas como parte integrante de las nuevas Bases Curriculares emanadas del Ministerio de Educación (2015) y su Unidad de Currículum y Evaluación, donde los OAT son definidos como «metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar, referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de las y los estudiantes» (p. 25).

## **PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL**

Una estrategia fundamental para el desarrollo de cualquiera de las áreas del campo educativo es la formulación y ejecución de programas formativos y de mejoramiento.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2012) proponen ejecutar programas específicos de formación del profesorado en educación emocional y generar proyectos interdisciplinarios y colaborativos entre las asignaturas, entre otras propuestas sintetizadas en la siguiente figura, donde lo central es la educación emocional en una institución escolar.

**Figura 18. Estrategias para implementar educación emocional**



Nota. Extraído de «Estrategias para implementar educación emocional», por R. Bisquerra y N. Pérez, *Avances En Supervisión Educativa*, 16 (2012), p. 7.

En este sentido, es clave el trabajo de Rodríguez (2013) titulado «El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora», ya que plantea una propuesta concreta de articulación interdisciplinaria entre ambas competencias, con eje en el plan de lectura complementaria, según se grafica en la siguiente tabla.

**Tabla 1. Algunas lecturas estructuradas a partir de la competencia emocional**

<b>Primer ciclo de ESO</b>	<b>Lecturas</b>
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás / Asertividad, control del impulso y de la frustración / Automotivación.	El misterio Velásquez; El diablo en Madrid / Laia; África en el corazón / El caso de la cofradía; Un piercing en el corazón.
<b>Segundo ciclo de ESO</b>	<b>Lecturas</b>
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás / Desarrollo de autoconcepto y autoestima / Desarrollo de empatía y conductas sociales.	El anillo de Irina; Sin máscara / Almogávar sin querer; Diario en un campo de barro / Náufragos, Saboreando el cielo; Una habitación en Babel; Sala de conflictos.
<b>Bachillerato</b>	<b>Lecturas</b>
Autodescubrimiento y descubrimiento progresivo de los demás / Desarrollo moral y del juicio crítico / Autocrítica y aceptación de puntos de vista; Respeto a la diversidad.	El curioso incidente del perro medianoche; Las heridas de los elefantes / El hijo de Noé; Reencuentro / La edad de la ira.

Nota. Extraído de «El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora», por L. Rodríguez, *Cuadernos de Estudios Manchegos*, 38 (2013), p. 12.

En cuanto a la formación del profesorado en alfabetización y educación emocional, resulta útil la «Bitácora para el autocuidado docente. Claves para el bienestar», elaborada el año 2020 por el Ministerio de Educación, en la cual es posible encontrar orientaciones y ejercicios relevantes para el desarrollo personal y socioemocional del profesorado.

También es de interés considerar la propuesta de Bisquerra y Pérez (2012) de poner en práctica proyectos curriculares interdisciplinarios que articulen asignaturas. Esta propuesta se encuentra desarrollada en la fundación CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), situada en Chicago, Estados Unidos, en donde es posible encontrar articulaciones entre competencias y habilidades lingüísticas y socioemocionales.

**Figura 19. Integración de aprendizajes socioemocionales y académicos**

Nota. Extraído del webinar del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación de Chile, 14 de abril de 2020.

El programa estadounidense CASEL cuenta en Chile con una plataforma de educación emocional donde está incluida la articulación de la competencia lectora con el programa de aprendizaje socioemocional, a través de literatura *ad hoc* y secuencias de actividades orientadas tanto a la formación del profesorado como al desarrollo de unidades, habilidades y contenidos dirigidos al estudiantado. Lo anterior no se limita a una asignatura en particular, sino que involucra a un conjunto de disciplinas, tales como Lengua y Literatura, Matemática, Orientación, Educación Física, entre otras, lo cual responde a su enfoque sistémico, articulando curricular y psicosocialmente la implementación desde el área de gestión de la Convivencia Escolar.

Otro programa completo, pero de menor envergadura que el anterior, con unidades de aprendizaje y baterías de actividades para trabajar con las y los estudiantes, se encuentra en el libro *Clima social escolar y desarrollo personal* de Neva Milicic y Ana María Arón (2017). Lo mismo encontramos en *La convivencia en la escuela* de María Jesús Cava y Gonzalo Musitu (2002). En dicha obra se incluye, además de un programa y unidades de aprendizaje, una batería de fichas técnicas, de contenido y actividades, herramientas útiles y concretas para el trabajo de aula en distintos contextos socioculturales.

En virtud de lo anterior, es posible evidenciar que una estrategia clave es la planificación, ejecución y evaluación de programas de educación emocional

interdisciplinarios, articulados horizontal y verticalmente, y estructurados en torno a los OAT (objetivos de aprendizaje transversales) de distintas asignaturas. Una de las tácticas que se propone utilizar en la fase de ejecución de un programa de educación emocional es la generación y aplicación de estrategias evaluativas metacognitivas y socioemocionales articuladas (rúbrica).

Otra táctica que es posible utilizar para lograr la articulación y desarrollo de las competencias socioemocionales es la de las metodologías activo-colaborativas (MAC). Al respecto, en la obra de Eggen y Kauchak (2009) se describe y ejemplifica, desde la realidad docente, el modelo de «Aprendizaje basado en problemas», mientras que en el libro de Perrenoud (2004), titulado *Diez nuevas competencias para enseñar*, se detallan las propuestas de «Aprendizaje basado en proyectos personales y en equipo» (ABP), donde se trabaja en torno a habilidades y competencias socioemocionales personales y de convivencia con otros u otras (autoestima, empatía, etc.). También existe el «Aprendizaje colaborativo basado en desafíos» (ACBD), de mayor complejidad que los anteriores, pero que igualmente ha sido aplicado con éxito en distintas unidades educativas.

En relación con lo anterior y en el actual contexto de pandemia, es orientadora la guía elaborada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) titulada «Resignificando la escuela en el contexto de pandemia» (2020), en la cual se desarrollan principios, recomendaciones e ideas que van en la dirección de las metodologías activo-colaborativas recién mencionadas, haciendo énfasis en el aspecto socioemocional y su importancia para el aprendizaje, que adquiere mayor relevancia en contextos de confinamiento y crisis sanitaria.

En el ámbito de la inclusión y la educación emocional, es clave para la articulación de competencias académicas y socioemocionales lo planteado por el libro *Guía para la educación inclusiva* de Booth y Ainscow (2011), obra en la que se hace hincapié en valores como «Derechos, Esperanza, Confianza, Alegría, Respeto a la diversidad y Comunidad» (p. 26), los cuales fortalecen lo académico, lo socioafectivo, su articulación y también la contribución a la comunidad y el respeto al medioambiente. En dicha obra son herramientas útiles los indicadores de inclusión que propician la reflexión en torno a los valores, como se muestra en la siguiente figura.

**Figura 20. Valores inclusivos**

Valores inclusivos		
Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No-violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/ Optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Nota. Extraído de *Guía para la educación inclusiva*, por T. Booth y M. Ainscow, Centro de Estudios en Educación Inclusiva, 2011, p. 26.

## CONCLUSIONES

Es posible plantear los siguientes puntos a modo de conclusiones. En primer lugar, en relación con el objetivo general de desarrollar un análisis reflexivo en torno a los conceptos y estrategias relacionadas con el desarrollo de las competencias lectoras y socioemocionales en el ámbito escolar chileno, se considera haber alcanzado dicha finalidad, permitiendo acceder a un panorama general de distintos enfoques y propuestas. De igual modo, se considera que lo anterior permitió seleccionar elementos pertinentes para alcanzar los objetivos específicos de esta investigación.

En relación con el primer objetivo específico, se concluye que la propuesta estratégica de reestructuración flexible de la lectura complementaria puede contribuir significativamente a mejorar los procesos de desarrollo de la competencia lectora por parte del estudiantado, al propiciar el interés, la autonomía y la motivación por la lectura a partir de diversas temáticas y en distintos formatos (incluyendo el área y programa de aprendizaje socioemocional).

En cuanto al segundo objetivo específico, se concluye que la propuesta de programa interdisciplinario de aprendizaje socioemocional puede ser un aporte para la investigación e intervención presente y futura en el campo educativo y pedagógico, particularmente en el contexto actual de pospandemia y las subsecuentes problemáticas psico-socioemocionales relacionadas con los procesos de aprendizaje en educación media.

Además de lo anterior, se concluye que ambos objetivos específicos están relacionados en tanto el primero incluye y se apoya en aspectos del segundo y viceversa, ya que la aplicación y desarrollo del programa socioemocional tributa al fortalecimiento de la autoestima académica, la motivación, los intereses y la gestión de aprendizajes (lectores, entre otros) y, por ende, contribuye al mejoramiento del proceso de la competencia lectora.

Finalmente, se concluye que, si bien se alcanzaron los objetivos planteados, existen tópicos, problemáticas y ámbitos relevantes que no se logró abordar en el presente artículo, tales como la evaluación psicoafectiva, las políticas psicoeducativas, la interacción emoción-cognición-lenguaje, entre otros. Sin embargo, se convierten en futuras líneas de investigación e intervención.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *PISA 2018. Entrega de resultados*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Resultados Educativos SIMCE 2017*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Resultados Educativos SIMCE 2018*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Resultados Educativos SIMCE 2019*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2021). *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizajes 2021*. Gobierno de Chile.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16).  
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Capponi, R. (1992). *Psicopatología y semiología psiquiátrica*. Universitaria.
- CASEL (2015). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.  
<https://casel.org/guide>
- Cava M. y Musitu G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Paidós.
- Colomer T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional del Libro y la Lectura (2007). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee*. Gobierno de Chile.
- Eggen P. y Kauchak D. (2009). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Feuerstein, R., Klein, P., y Tannenbaum, A., (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning Implications*. Freund Publishing House Ltd.
- Lluch G. y Zayas F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Ediciones Octaedro.
- Milicic N. y Aron A. (2017). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Ediciones UC.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7.º básico a 2.º medio*.  
<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación y lectura. De la emoción a la comprensión de las palabras*. Alianza Editorial.
- Perrenoud P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Editorial Graó.
- Petit M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. L. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Rodríguez, L.F. (2013). El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Revista Cuadernos de Estudios Manchegos*. (38), 207-223.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5284865>
- Sanjuán M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Schunk D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson.

Solé I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Vygotsky L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.





AUTORÍA Y  
ESCRITURA

**La empatía ha adquirido una gran importancia en el mundo empresarial, en el que numerosos aspectos culturales influyen en la manera de comunicarse**

Alicia Catalá Hall

«Comunicación intercultural y sensibilidad empática en el liderazgo empresarial»

En: *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, vol. 93 (2023); monográfico: «Rasgos discursivos de la voz del autor en textos especializados», coord. por David Sánchez y Paulina Meza. Creative Commons. Última consulta: 13 de septiembre de 2023.

## RESUMEN

En la actualidad, nos encontramos con una economía global que ha roto con las barreras nacionales para adentrarse en un mundo internacional. Este cambio conlleva que las empresas sean ahora multiculturales, y que sus empleados provengan de diferentes culturas. Cada uno de estos empleados lleva consigo su cultura social al trabajo, lo que genera un multiculturalismo organizacional (Davis y Newstrom, 2003). Por esta razón, los trabajadores precisan de una inteligencia cultural (Goleman, 2004 y 2019), para interactuar entre ellos sin conflicto y crear un lugar de trabajo favorable.

En este artículo se analiza la comunicación intercultural de un grupo de directivos con el objetivo de mostrar la relación que hay entre la cultura y la empatía dentro del ámbito laboral. La empatía se presenta en el mundo empresarial como una de las cualidades descritas para liderar con éxito; es decir, lo que hace que un líder sea exitoso es la empatía que muestra a sus empleados (Bell, 2009; Goleman, 2004 y 2019; Moya, 2016 y Zaki, 2019, entre otros). Sin embargo, ¿se transmite de forma correcta esta empatía cuando el líder interactúa en una segunda lengua con un equipo de trabajo de diferentes culturas? Con el objetivo de responder a esta pregunta, se realiza una encuesta a un grupo de *managers* que trabajan en compañías multiculturales. Los resultados muestran que la inteligencia cultural y la empatía están estrechamente ligadas.

**Palabras clave:** empatía, empresas multiculturales, líder, choque cultural.

**NOTA de alandio:** La autora menciona seis anexos y remite a ellos a lo largo del texto, pero la publicación no los incluye, por lo que no han podido ser incluidos aquí.

## INTRODUCCIÓN

La cultura es un tema de gran interés en varios ámbitos. A modo de ejemplo, la antropología y la etnografía han estudiado las características físicas de los humanos y el comportamiento social y cultural (Durani, 1997; López Morales, 1989; Gumperz y Hymes, 1972; Harris, 1990, entre muchos otros); también la sociolingüística tiene gran interés por el estudio de la comunidad de hablas que comparte un conjunto de valores y normas sociolingüísticas y socioculturales (Labov, 1983; Blas, 2005; y Moreno, 1990 y 2005, para el español). Estas reglas y características no se centran solamente en el

lenguaje, sino también en el lenguaje no verbal y las prácticas culturales que influyen en la comunicación.

Por su parte, la adquisición de segundas lenguas ha incluido la cultura en su currículo por la relevancia que tiene en una comunicación exitosa, dado que el desconocimiento de la cultura no solo puede provocar malentendidos (Byram y Fleming, 2001; Byram y Zárate, 1994; Canale y Swain, 1989; Cestero, 1999; Gómez Navarro, 2010; Miquel, 2004; Miquel y Sans, 2004, Oliveras, 2000; Salabarrí, 2007), sino también una comunicación deficiente y provocadora (Iglesias, 1998; Van Hooft y Korzilius, 2001). Asimismo, el tema de la cultura también ha adquirido interés en la enseñanza/aprendizaje de una lengua para fines específicos por las repercusiones económicas que puede causar un malentendido (Calvi, 2003, Felices, 2003; Fernández-Conde, 2005, Hofstede, 2001, Martín y Sabater, 2011, Tano, 2011, Trujillo, 2002, entre otros).

La cultura es una red de signos (patrones explícitos o implícitos) que permite a los individuos que la comparten entender y dotar de sentido los códigos y las normas concernientes a la manera de ser, el comportamiento, la manera de vestir, etc. (Catalá, 2017). Por este motivo, a la hora de trabajar la cultura en el aula de lengua extranjera es relevante conocer el saber qué, el saber sobre y el saber cómo, con el fin de evitar cualquier choque cultural (Miquel y Sans, 2004).

El propósito de este artículo es realizar un estudio cualitativo de los malentendidos que pueden producirse cuando un ejecutivo interactúa en una lengua que no sea la suya con individuos de otra cultura. Para mostrar estos malentendidos, hemos elegido el ámbito de los negocios y unos informantes que tengan una posición de liderazgo dentro de la empresa donde trabajan. Por un lado, nos interesa conocer los posibles choques interculturales con los que se enfrentan en un ambiente multicultural mientras interactúan en una segunda lengua y, por otro lado, como líderes de un grupo, nos parecía interesante revisar si el contraste cultural interfiere en la interpretación de la empatía.

## **LA RELEVANCIA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LOS NEGOCIOS**

En la actualidad, el mundo de los negocios se ha convertido en una gran economía global que rompe con las fronteras nacionales para embarcarse en otros países. Este cambio ha provocado en las empresas una estructura organizacional diferente que incluye cambios tanto en la organización formal como en los aspectos informales de

la empresa (Abramson y Morán, 2018). Brown (2010: 207) lo denomina cultura organizacional, es decir, «la forma tradicional y habitual de pensar y de hacer las cosas que comparten todas las personas que trabajan en la organización». Y directamente relacionado con esta organización se encuentra el ambiente laboral o clima organizacional (*Ibid.*: 207).

Muchos de los empleados que deciden trabajar en estas empresas multinacionales presentan diferentes culturas de origen. Adaptar el entorno laboral a la diversidad cultural no es sencillo y, en muchos casos, la falta de inteligencia cultural (Goleman, 2004 y 2019) o la incapacidad de entender o relacionarse con otras culturas puede ser la causa de un ambiente laboral desfavorable (Brett *et al.*, 2006). Estos choques culturales no solo se producen dentro de la empresa entre los empleados de diferentes nacionalidades, sino que adquieren importancia en las relaciones profesionales con otras empresas de otros países, donde un malentendido puede desencadenar enormes pérdidas de dinero (Baliga y Baker, 1985; Bouman y Homega, 1995; Brewster, 1991; Neeley y Kaplan, 2014).

Hay que entender que los empleados internacionales se llevan consigo su cultura social de trabajo allá donde vayan, a saber: creencias, hábitos, rituales, lenguaje no verbal, etc., lo que genera un multiculturalismo organizacional (Davis y Newstrom, 2003). Estos empleados necesitan adaptar su estilo a las prácticas culturales, en otras palabras, el empleado necesita tener una inteligencia cultural para interactuar con personas de otras culturas sin sufrir conflicto o malentendidos.

Esta situación precisa de un cambio organizacional; por esta razón, poco a poco las empresas han cambiado su cultura empresarial tradicional basada en una jerarquía autoritaria por una cultura basada en el acercamiento, un enfoque facilitador e igualitario (Meyer, 2017; Sánchez, 2018; Zaki, 2019). El líder juega un papel imprescindible en ese proceso de transformación de mentalidad cultural en las empresas, puesto que solo liderando con empatía puede implementarse tal cambio (Sánchez, 2018; Majaniemi, 2020; Moya, 2016; Wilson, 2015, entre otros).

## **LIDERAZGO, COMUNICACIÓN Y EMPATÍA**

El estudio de la empatía se ha extendido más allá de la psicología. Su importancia se ha puesto de relieve en entornos tan distintos como las conversaciones coloquiales o institucionales médico-paciente (Illamola y Pinto, 2022), los entornos digitales (Figueras, 2021a y 2022b), el discurso académico (Milà-García, 2022) e, incluso, en

el ámbito judicial (López, 2022). No podía ser menos el interés dentro del mundo de los negocios y, en especial, en torno a la figura del líder y las cualidades que este debe poseer.

Si intentamos definir la palabra empatía, coloquialmente recurrimos a frases como «ponerse en lugar/o en los zapatos de otros». Al retomar la definición que ofrece *el Diccionario de la Real Academia Española* del término «empatía», encontramos las siguientes dos acepciones:

1. Sentimiento de identificación con algo o alguien.
2. Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.

Tradicionalmente se ha definido el vocablo como la capacidad del ser humano de compartir un estado emocional con el otro, tal y como lo define Rifkin la empatía significa «deep emotional sharing of that other person's state, accompanied by a cognitive assessment of the others' present condition, and followed by an affective and engaged response to attend to their needs and help ameliorate their suffering» (citado en Pell, 2010: 1). Desde esta definición es complicado imaginar de qué manera puede un líder liderar y ser empático a la vez.

Desde el ámbito de la psicología, que fue la que introdujo el término como ahora lo conocemos, no existe una definición consensuada, aunque se podría decir que la persona empática comprende los sentimientos y las emociones del otro y se preocupa de los sentimientos y de las emociones del otro. Desde este punto de vista, «la empatía es una capacidad interpersonal que presenta dos facetas: la cognitiva y la afectiva» (Figueras, 2021a).

Por lo que respecta al líder empresarial, Rameson y Lieberman (2009) se referían a la empatía como un modelo de percepción/acción, donde el observador experimenta la misma emoción que está viviendo el observado. Lo que aquí nos atañe es la definición que adquiere la empatía en la empresa y, en concreto, interesa la forma en la que se lidera con empatía. En los diferentes estudios realizados sobre la empatía empresarial se defiende la idea de que un líder empático debe ser receptivo, estar abierto al cambio y ser capaz de compartir y entender las emociones de los demás (Zaki, 2019), así como debe poseer algunas de las habilidades y competencias del *coach* (Moya, 2016).

La empatía es «an act of imagination in which you try to look at the world from the perspective of another person» (Bell, 2009). El psicólogo Goleman (2019) analiza tres formas de manifestar empatía para ejercer un liderazgo eficaz: la empatía cognitiva,

la empatía emocional y el interés enfático. Los líderes han de ser capaces de comprender sobre los sentimientos de los otros (empatía cognitiva), pero no necesariamente sentirlos directamente (empatía afectiva). Asimismo, la empatía emocional es necesaria a la hora de ser un buen mentor y, por último, el líder ha de poseer la capacidad de entender lo que otra persona necesita de él o ella (interés enfático).

Por todo ello, adquiere importancia la identificación de los signos no verbales como, por ejemplo, los rasgos faciales, el tono de voz, etc. Ahora bien, hay que entender que estos elementos son diferentes dependiendo de la cultura y, por tanto, interpretables de una u otra forma según la cultura de cada individuo, por lo que la inteligencia cultural es primordial para que el observador reconozca las señales del observado y, de esta manera, el observador pueda transmitir empatía al observado de forma correcta.

De acuerdo con esto, parece esperable que las diferencias culturales entre los interlocutores puedan interferir en la interpretación de la conducta empática de un líder o los miembros de su equipo. Esta es la hipótesis de la que parte este trabajo.

## **METODOLOGÍA**

Dada la dificultad de acceder a un corpus de conversaciones de interacciones en español entre un líder y su equipo, este estudio ha partido de la elaboración de un cuestionario de 34 preguntas que pudiera reflejar el tipo de conflictos culturales que suelen aparecer cuando se trabaja en un ambiente multicultural y, además, si, de alguna manera, la comunicación de la empatía también se veía afectada no solo por el choque cultural, sino también por esa comunicación en una segunda lengua.

Para estudiar los roces culturales y la empatía dentro del mundo empresarial se ha decidido elegir un muestreo con unas características específicas. Uno de los requisitos indispensables estaba directamente ligado a la lengua de su interacción laboral, por lo que solo interesaban en el estudio los individuos que se comunican con sus colegas o departamento en una segunda lengua (L2) y no es su lengua materna (L1).

El segundo requisito que se requería era que el informante debía ser un directivo o directiva con un departamento a su cargo. Asimismo, nos interesaba la percepción de los encuestados a la hora de expresar empatía y si esta se transmitía de forma correcta a su equipo de trabajo. Tal y como hemos mencionado anteriormente, una de las cualidades de un líder «con éxito» es la de poseer o expresar empatía; sin

embargo, cuando el directivo o la directiva se expresa en una lengua que no es la suya, ¿puede la empatía verse perdida en la traducción?

Con el objetivo de alcanzar un público más amplio, hemos creído pertinente realizar la encuesta en inglés y en formato *on line*. Para obtener el informante más adecuado a los propósitos, se diseñaron dos preguntas filtro, la primera con la que se encuentra el encuestado dice así: «At work do you talk with your colleagues with your mother tongue?». Si el informante respondía «yes», automáticamente era expulsado del cuestionario y no tenía opción de continuar.

La sección 2, que lleva por título «Second language», tiene dos preguntas relativas a la L2. Una de estas preguntas también funciona como filtro para alcanzar el muestreo apropiado: «Do you manage a team?». En este caso, si el informante respondía «no» automáticamente era expulsado del cuestionario y no tenía opción de continuar. Esto ha permitido que finalmente contáramos con un total de 19 informantes que cumplían con los requisitos específicos para el trabajo de investigación, de los cuales hay 10 varones y 9 mujeres con edades comprendidas entre los 20 y más de 50 años —siendo la franja entre 40 y más de 50 años la edad predominante—, y de diferentes países (entre los informantes encontramos italianos, holandeses, españoles, americanos, franceses y de Corea del Sur, entre otras nacionalidades).

El formulario de consentimiento previo a la realización de esta encuesta está integrado en el propio cuestionario (Google Forms). Antes de comenzar con las preguntas se ha introducido un párrafo explicativo para que el encuestado entendiera en qué consiste la encuesta y si ofrece su consentimiento para realizarla (véase el Anexo 1 para leer el párrafo de consentimiento, y véase el Anexo 2 para el documento favorable de la Comisión Bioética de la Universitat de Barcelona sobre el tema de la privacidad).

Una vez realizado el filtro, el informante respondía a 32 preguntas, de las cuales siete cuestiones son abiertas. De estas siete preguntas, dos de ellas son optativas y dependen de la respuesta de la pregunta anterior. Las preguntas abiertas, por un lado, nos ayudan a determinar la L1 y la L2 del informante y, por otro lado, ofrecen al informante la posibilidad de explicar con sus propias palabras alguna vivencia en la que haya sufrido un conflicto o malentendido por razones culturales.

Las respuestas aportarán, tal y como se expondrá en el apartado siguiente, datos relacionados con el origen de algunos conflictos culturales y la forma en la que es posible solventarlos. Las preguntas siguientes, con un total de 25, son preguntas cerradas, por lo que el encuestado seleccionaba una respuesta preestablecida o la que más se aproximaba a su opinión (véase el Anexo 3 para ver el cuestionario completo).

El formulario de preguntas está dividido en cinco secciones. La primera consta de 8 preguntas que no plantean ningún problema al informante, son preguntas fáciles que ubican al encuestado en un lugar dentro de los resultados estadísticos. En la segunda y tercera sección aparecen las preguntas de filtro que ya hemos mencionado anteriormente. En este momento se realiza una aproximación gradual al tema de este estudio. Posteriormente, vienen las preguntas más complejas, que se encuentran en la cuarta y quinta sección. Las 11 preguntas de la cuarta sección, «Culture», versan sobre aspectos y malentendidos culturales y la última sección, la quinta: «Empathy», recoge las 11 preguntas relativas a la empatía en el ámbito laboral.

Pese a la rigidez de ser un listado de preguntas fijas tiene, por un lado, la ventaja de ser idéntico para todos los participantes; y, por otro lado, al ser un cuestionario en línea y anónimo, coloca a todos los informantes en la misma situación psicológica. Finalmente, este tipo de preguntas facilita la comparabilidad de las respuestas (Stoetzel y Girard, 1973). Somos conscientes de no disponer de un grupo muy amplio de informantes, pero los resultados obtenidos poseen un valor cualitativo, gracias a la elicitación de creencias y la elicitación de experiencias, ya que el mánager puede describir las experiencias percibidas a la hora de interactuar con otras culturas dentro de una posición de liderazgo.

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

Hemos creído pertinente abordar el análisis respetando el orden de las secciones del formulario. Sin embargo, con el fin de resaltar algunos de los datos obtenidos y mostrar los aspectos relevantes que puedan ofrecer respuesta a lo que el estudio pretendía, se han contrapuesto algunas respuestas sin respetar el orden de las preguntas.

## **LOS INFORMANTES**

En total hay 26 participantes, si bien los resultados que se van a analizar están basados en los diecinueve informantes que cumplen los dos requisitos indispensables para cumplimentar la encuesta. De estos diecinueve informantes, diez de ellos son hombres y nueve son mujeres todos ellos de diferentes países (véase la Figura 1).

**Figura 1. Género y nacionalidad de los informantes**

Informante	Nacionalidad	Género
1	Italiano	Hombre
2	Italiano	Hombre
3	Italiana	Mujer
4	Francés/americano	Mujer
5	Venezolana	Hombre
6	Corea del Sur	Mujer
7	Mexicana	Mujer
12	Holandés	Hombre
13	Italiana	Mujer
14	Español	Hombre
15	Italiana	Mujer
16	Española	Mujer
17	Francesa	Mujer
19	Puertorriqueña	Mujer
20	Español	Hombre
22	Americano	Hombre
23	Francés	Hombre
24	Español	Hombre
26	Español	Hombre

Los informantes que no aparecen en la tabla (siete de ellos) corresponden con encuestados que no son válidos y que, gracias a las dos preguntas de filtro, no pudieron continuar el formulario.

En primer lugar, tal y como hemos mencionado en el apartado de la metodología, las primeras doce preguntas, que corresponden a la primera, la segunda y tercera sección del formulario, delimitan al informante con los rasgos característicos que precisamos: directivo o directiva que habla en una L2 con su equipo de trabajo procedente de varios países. Ahora bien, los informantes dirigen un equipo de trabajo de diferentes nacionalidades, donde en muchos casos no son solo los directivos o directivas los que hablan en una L2, sino que también la plantilla se comunica en una segunda lengua.

De este modo, por ejemplo, el informante número 12 —de origen holandés y con una edad de más de 50 años—, se comunica en inglés con un equipo integrado por más de 20 personas compuesto por individuos de origen español, inglés, francés, italiano, portugués, americano y colombiano, entre otras nacionalidades.

Asimismo, la informante número 15, de origen italiano —entre 30-35 años—, y que está encargada de un equipo de tres personas compuesto por un inglés, un francés y un alemán, interactúa con su equipo en lengua inglesa como medio de comunicación.

Una vez conseguida el o la informante requerida para la investigación, el siguiente aspecto relevante era conocer la forma en que estos directivos o directivas manejan las diferencias culturales en una empresa multicultural y de qué manera las perciben. Un entorno laboral caracterizado por la diversidad cultural tiende a provocar enfrentamientos culturales entre sus trabajadores, por desconocimiento de la propia cultura o por una falta de la inteligencia cultural (Brown, 2010; Goleman, 2004 y 2019).

Para Davis y Newstrom (2003) cuando empleados de dos o más culturas se comunican aparece lo que se ha nombrado «el multiculturalismo» que consiste en el problema que sucede cuando estas culturas se mezclan y cada una de ellas lleva consigo su cultura social al trabajo.

En el formulario se han elaborado unas preguntas con el objetivo de conocer y entender cómo y qué piensan los directivos o directivas encuestados sobre este multiculturalismo, y qué importancia tiene la empatía para liderar. Sobre el primer aspecto, nos parecía significativo conocer, primero, el lugar de trabajo del informante y, segundo, la cultura de su empresa.

Los resultados obtenidos reflejan que 17 directivos o directivas trabajan para una empresa internacional y 2 de los 19 informantes trabaja en una empresa nacional, ambas multiculturales. La mayoría de estas empresas, según los encuestados, tienen una cultura colaborativa, internacional o multicultural y transparente. Estas respuestas corroboran que esta cultura dominante se aleja de la cultura tradicional.

Algunos de los informantes han definido su empresa, además, como inclusiva, divertida, flexible, amigable o tolerante. Esta nueva cultura se aleja del modelo tradicional que consistía en un liderazgo de gestión jerárquica y se orienta hacia un enfoque facilitador e igualitario, aunque hay que matizar que este cambio se percibe en las empresas de los EE. UU., y en partes de Europa Occidental y, en cambio, en la cultura asiática sigue arraigado el concepto de autoridad, respeto y jerarquía (Meyer, 2017).

Una vez ubicada el directivo o la directiva, las siguientes preguntas versan sobre aspectos culturales y sobre la empatía en el trabajo, preguntas que se analizarán en los apartados siguientes.

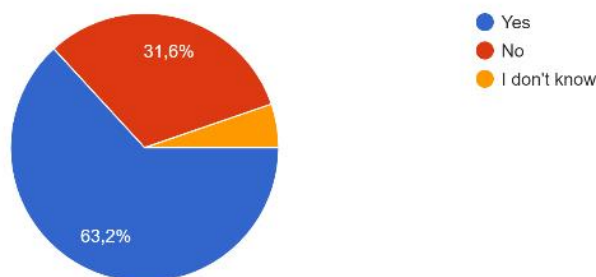
## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS ASPECTOS CULTURALES

La sección del formulario que aborda los aspectos culturales pretende averiguar de qué manera los informantes experimentan las diferencias culturales y si estas pueden o no causar malentendidos en el ámbito laboral. Las preguntas de esta sección eran cuestiones acerca de la cultura y de las relaciones con personas de otra cultura. Diecisiete informantes de los diecinueve —el 89.5 %— opinan que hay una mayor diferencia cultural entre unas y otras nacionalidades y que estas disparidades pueden causar malentendidos o algún tipo de conflicto; incluso, doce de ellos (el 36.8 %) han sufrido en algún momento algún malentendido causado por estas diferencias culturales.

Debido a estos choques culturales, doce de los participantes consideran necesario utilizar una estrategia comunicativa diferente dependiendo de la nacionalidad de su interlocutor (Figura 2). Asimismo, quince de los encuestados consideran que estos conflictos se han producido por una interferencia de la L1 en la L2 con la que se comunican, aunque no estiman que el malentendido fuera necesariamente porque se comunican en una L2, sino que depende de la diferencia cultural.

**Figura 2. Estrategias diferentes**

19. Do you use different strategies depending on the nationality of your interlocutor?  
19 respuestas



Una pregunta que nos parecía significativa era la de averiguar si el informante consideraba más difícil interactuar con personas de una nacionalidad que de otra (pregunta n.º 21). Recordemos que nuestros informantes son mayoritariamente europeos, con la excepción de una americana, tres hispanos y una directiva de Corea del Sur; de ahí que los informantes nombraran nacionalidades tales como la japonesa, la china o culturas asiáticas como las más complicadas con las que interactuar. Sin embargo, el informante 12, de origen holandés, opinaba que era más complicado

comunicarse con la gente de nacionalidades latinas que con otras nacionalidades; y la informante 23, de Francia, dice tener más dificultad a la hora de interactuar con italianos y alemanes. Si nos remitimos a algún informante no europeo, la informante 6, de Corea del Sur, dijo tener más dificultad con alemanes y españoles. Hubiera sido pertinente que las conclusiones reflejaran las respuestas de más informantes asiáticos para verificar si dependiendo de la lejanía de las culturas estas son las que se consideran más complicadas a la hora de evitar los malentendidos.

La pregunta 23 era una cuestión abierta para que el informante describiera una situación en la que hubiera vivido un malentendido con algún compañero de trabajo, de qué nacionalidad procedía y cuál fue la reacción tanto suya como del interlocutor. Las respuestas obtenidas son variopintas, con el factor común de que todos los malentendidos están causados por un desconocimiento de la cultura con la que se está interactuando.

Por un lado, tenemos varios informantes europeos que viven una situación de equívoco con individuos de origen asiático.

Un ejemplo es el del informante 5, que explica que, al solicitar una actualización o informe a una colega japonesa (inferior a él en jerarquía) acerca de un tema que sucedió en Canadá, la colega entendió la petición como una orden formal y, en consecuencia, subió a un avión y viajó a Toronto.

El informante 1, de origen italiano, en una comida con tres investigadores y un estudiante chino quiso pagar la cuenta del estudiante de origen asiático y este se molestó hasta el punto de que pagó su parte y se marchó del local muy ofendido.

Otro choque cultural con la cultura asiática le sucedió al informante 20 cuando en una comida entre un comité chino y americano, el comité americano le respondió al grupo chino «síéntense donde quieran», ante la pregunta de dónde se sentaban. Esta respuesta por parte de los individuos americanos comportó unas consecuencias graves, dado que el grupo chino partió al día siguiente sin firmar los acuerdos con la empresa americana.

El protocolo asiático es distinto al protocolo de otros países donde el anfitrión se sentará siempre de frente a la puerta de entrada con el invitado de honor de China a su derecha. A su alrededor se irán sentando el resto de los comensales invitados de mayor a menor rango dentro de la empresa (*Guía de Negociación y Protocolo en China*, Global Negotiation). De acuerdo con la cultura asiática, no cumplir con el protocolo es descortés y ofensivo, por lo que la empresa americana perdió su

negociación con el grupo chino y, en consecuencia, una cantidad importante de dinero, aunque lo que realmente sucedió fue debido a una falta de inteligencia cultural.

Por último, otro aspecto de la cultura asiática que también acarrea confusión es el hecho de que los asiáticos nunca dicen «no», incluso cuando no están de acuerdo con lo que se ha dicho en una reunión, tal y como comenta el informante número 2.

Asimismo, otros malentendidos tienen que ver con el lenguaje no verbal, por ejemplo, la cronémica. El uso del tiempo no es el mismo para todos los seres humanos. La cronémica conceptual relacionada directamente con la cultura y con el concepto de puntualidad o impuntualidad es un factor que es dispar entre nacionalidades y que, por desgracia, causa muchos quebraderos de cabeza.

El lenguaje no verbal corporal es otro elemento cultural que se ha de tener en cuenta. Bond-Fraser *et al.* (2008: 1) apuntan que la comunicación no verbal supone una gran parte de nuestra comunicación diaria y es parte esencial en la comunicación exitosa:

It has been estimated that up to 65 % of our daily communication occurs through non-verbal means such as facial expressions, gestures, and general demeanor. Some of these expressions are innate and, therefore, have cross-cultural universality. Others gestures and expressions are learned and may have very similar meanings across cultures. However, others connote radically different, often opposite, meanings. For example, a firm handshake to westerners connotes confidence, whereas to the Japanese it demonstrates aggression. With the potential for misinterpretations, special orientation programs should be made available for professors and incoming foreign students to familiarize themselves with these cross-cultural differences.

Una situación tan cotidiana para ciertas nacionalidades puede ser totalmente opuesta para otras. Esto es lo que le sucedió al informante 14, pues en una reunión con clientes árabes estaba sentado con sus piernas cruzadas y enseñando la suela de su zapato al cliente. Este detalle, común en algunas culturas, es considerado un gesto irrespetuoso y grosero en la cultura musulmana. En 2002, el Banco HSBC (The Hong Kong and Sabanghai Banking Corporation) lanzó una campaña publicitaria con el lema: «Never underestimate the importance of local knowledge», es decir, «nunca subestimes la importancia del conocimiento local».

El trabajo de Catalá (2017) presenta una de estas publicidades (véase la Imagen 1) donde el gesto de la mano, dependiendo del lugar donde se realice el gesto, aporta significados distintos. Así pues, en Egipto el gesto indica «sé paciente» y, en cambio, en Grecia el interlocutor lo interpretaría como «eso es perfecto». Si traemos el gesto

a la cultura española, el significado perfectamente podría interpretarse por «hay/había un montón de...».

Curiosamente, el conflicto que vivió el informante número 14 aparece en una de esas publicidades que el banco HSBC lanzó en 2002 (véase la Imagen 2), donde se puede ver unas piernas cruzadas y la suela de los zapatos. Tal y como se aprecia en la imagen, para la cultura británica es una situación de relax, mientras que para una persona de Tailandia, igual que en la cultura árabe, es considerado un gesto grosero.

Imagen 1. Lenguaje no verbal. Las manos

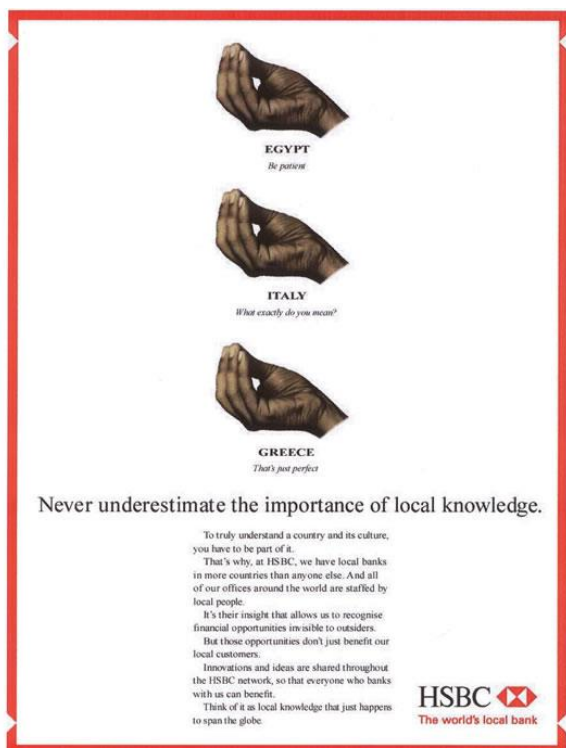
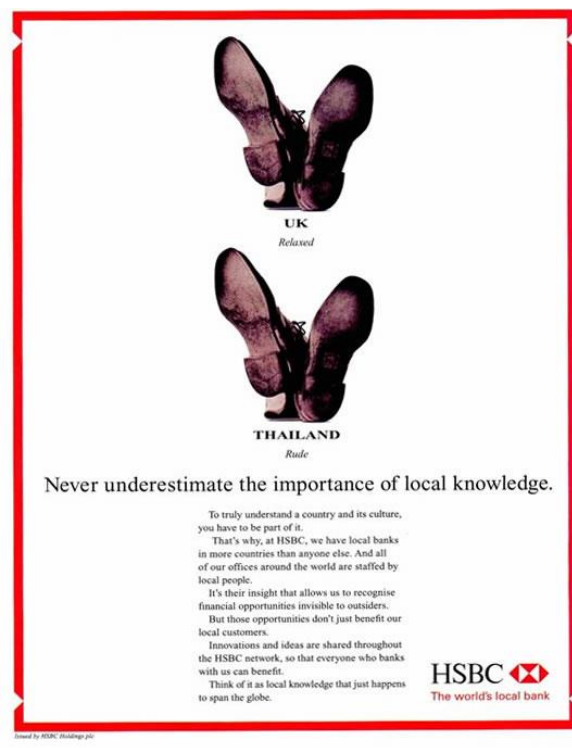


Imagen 2. Lenguaje no verbal. Los pies



Dentro de las interferencias comunicativas, también la prosodia puede llevar a malentendidos. Tal es el caso de la informante 6, de Corea del Sur, que alude al tono como un mecanismo que puede comportar un choque cultural; en su caso, describe la situación que vive con su equipo de trabajo cuando interactúan con un colega alemán, el cual habla, según ella y su equipo, de forma entrecortada y fría; un tono de voz que podría interpretarse en su cultura como de enfado, aunque, en realidad, el colega está siendo cortés.

Por otro lado, el informante 12, de origen holandés, fue el causante del malentendido al responder de forma muy directa a un colega. Esta forma de respuesta fue percibida por el interlocutor como un ataque personal cuando esa nunca fue la intención. El informante cuenta que tuvo que explicar sus intenciones al darse cuenta de que había ofendido a su interlocutor y reconoce que debería, primero, haber reconocido el esfuerzo del colega antes de comunicar cualquier decisión.

La informante 15 también habla sobre la forma en la que se comunica la gente, en este caso los ingleses. Comenta el estilo particular que tienen, pues son más sutiles a la hora de interactuar, lo que origina que la comunicación directa pueda ser interpretada por un inglés como «rude» o «too direct», tal y como escribió la directiva italiana en el formulario (véase el Anexo 4 para leer todas respuestas de la pregunta 23).

Tal y como se puede observar, los malentendidos no están causados en su mayoría por una interferencia de la L1 en la L2 (aunque sí sería el caso de la historia de la informante 6), sino simplemente por una falta de conocimiento cultural. Y estos conflictos o choques pueden darse tanto en la comunicación hablada como escrita, afectar al comportamiento o a la comunicación no verbal (como el ejemplo del informante 14).

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA INTERPRETACIÓN EMPÁTICA**

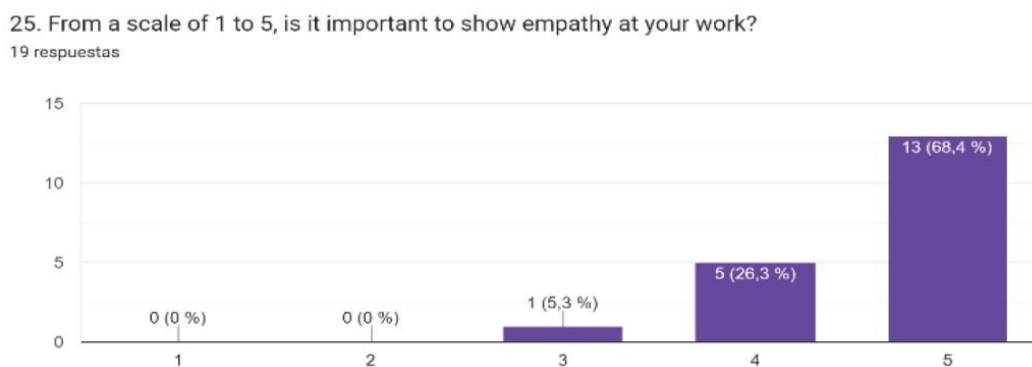
La pregunta 13, que dice así: «To be a successful leader you must... (please describe at least 3 qualities)», se diseñó con la intención de averiguar si los directivos y directivas consideraban la empatía como una cualidad indispensable en esa lista de tres cualidades para liderar con éxito. Al revisar los resultados, podemos afirmar que la mayoría de los informantes han incluido el término «empatía» como una de las cualidades imprescindibles que ha de poseer un líder, así como la necesidad de una comunicación efectiva, junto con las cualidades de escuchar, ser paciente, amable, solidario (por mostrar algunos de los otros términos elegidos por el muestreo; véase el Anexo 5 para leer todas las respuestas de los encuestados).

Al no poder verificar la empatía en ningún discurso empresarial en lengua española, hemos elaborado unas preguntas en la quinta y última sección del cuestionario con el fin de valorar si los informantes, al ser líderes de un equipo, son conscientes de la influencia de la empatía en el éxito del liderazgo. Podemos corroborar que hay una conciencia de la empatía, puesto que el 68.6 % ha considerado primordial expresar

empatía en el trabajo (véase la Figura 3), lo que significa que los valores o la cultura empresarial han cambiado en estos últimos años, y que el paradigma tradicional que consistía en que un líder debía ser firme y distante de sus empleados, ya no es el establecido (Seppälä, 2014).

Según menciona Seppälä en su trabajo, existen diversos estudios y datos que han demostrado que los empleados sienten mayor confianza con líderes que son amables y empáticos. Los informantes que realizaron el cuestionario son conscientes de este cambio de mentalidad empresarial y de la forma de liderar con éxito, tal y como se puede observar en la tabla siguiente donde el valor que le conceden los directivos y las directivas a la empatía en el ámbito laboral es alto.

**Figura 3. La importancia de la empatía en el trabajo**



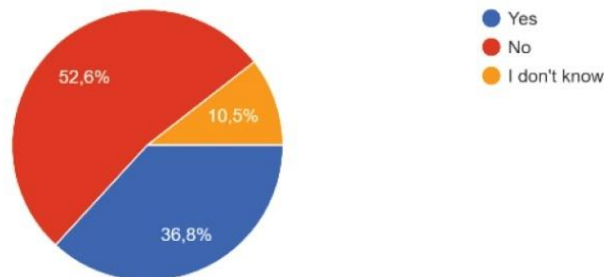
La cuestión 30 y 31 pretendía colocar al directivo o directiva en una situación concreta con el fin de que eligiera, según su forma de administrar su liderazgo, una opción. El caso que se planteaba era el siguiente: «Dos empresas se fusionan, lo que provoca que algunos puestos de trabajo sean redundantes. Esto conlleva un impacto en algunos de los miembros de su equipo».

En la pregunta 30 nos interesaba saber si el encuestado abordaría la situación de una u otra manera teniendo en cuenta el trasfondo cultural de su interlocutor. Las respuestas obtenidas están divididas entre un 36.8 % que considera que «sí» (7 de los encuestados), frente a un 52.6 % que considera que «no» (respuesta de 10 de los encuestados) (véase la Figura 4).

#### Figura 4. La fusión de dos compañías: el impacto

30. Consider the following situation: Two companies merge resulting in some jobs becoming redundant. This has an impact on some of your team...ntly taking in account their cultural background?

19 respuestas



La pregunta 31 versaba sobre el mismo caso que hemos expuesto en la pregunta 30, pero en este momento se le pedía al informante que decidiera entre tres opciones que se le presentaban:

- (1) Das un discurso sombrío en el que dices la cantidad de personas que pronto serán despedidas.
- (2) Eres sincero acerca de sus preocupaciones y prometes mantener informadas a las personas.
- (3) Ninguna de las dos opciones.

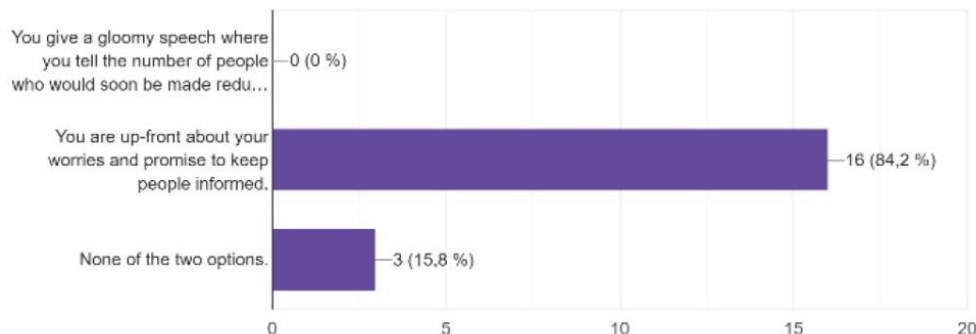
Tal y como se puede advertir en la Figura 5, la mayor parte de los participantes ha elegido la segunda opción, es decir, la sinceridad y la de mantener a su equipo informado. Frente a esta unanimidad, tres informantes eligieron la tercera opción y, por tanto, debían entonces explicar en la siguiente pregunta qué es lo que ellos hubieran hecho.

El informante 12 opta por no facilitar información más de lo necesario en tales situaciones y permanecer objetivo; frente a otro informante (n.º 15) que considera que, en vez de centrarse en las preocupaciones, intentaría que su equipo se sintieran parte del viaje y del cambio para que no lo vivieran como una situación negativa, sino como un nuevo desafío (véase el Anexo 6 para leer las cuatro respuestas).

**Figura 5. La fusión de dos compañías: el discurso**

31. Consider the following situation: Two companies merge resulting in redundant jobs in all the divisions. You call your team together and...

19 respuestas



El aspecto significativo de la pregunta 31 consiste en que ninguno de los informantes ha elegido la primera opción «to give a gloomy speech...», que hubiera sido una elección poco empática.

Una de las preguntas que hemos planteado al principio de este artículo era si la empatía podía verse de alguna manera afectada, dañada o perdida por la traducción, dado que la comunicación entre el directivo o la directiva y su equipo se producía en una L2. Hemos encontrado opiniones contradictorias a la hora de responder las preguntas correspondientes a este tema, dado que para un 63.2 % de los encuestados es más complicado demostrar empatía con una que con otra cultura, mientras que un 36.8 % no lo encontraba difícil (véase la Figura 6). Sin embargo, a pesar de esta respuesta, el 42.1 % pensaba que necesitan ser más empáticos con individuos de unas nacionalidades más que con otras, frente a un 26.3 % de los encuestados que consideraba que no y un 26.3 % que no ha sabido responder (véase la Figura 7).

Recuérdese que la pregunta 20 y 21 del formulario hacían referencia a si el encuestado encontraba más dificultades a la hora de interactuar con algunas nacionalidades, a lo que la mitad de los encuestados respondió «sí» (véase el apartado anterior LOS INFORMANTES). Ahora en la pregunta sobre la dificultad de mostrar empatía por la diferencia cultural, 12 de los informantes creen que la cultura dificulta la demostración de empatía.

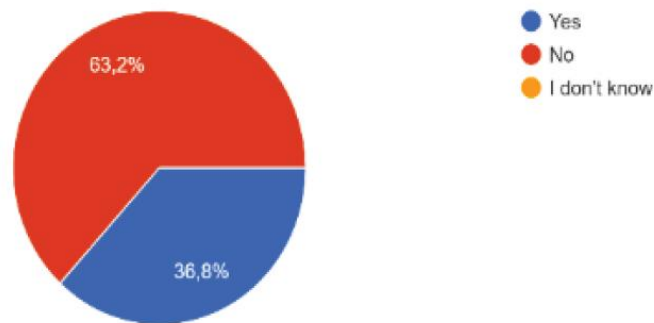
La pregunta 24 que abre este quinto apartado está directamente ligada a la última pregunta de este cuestionario. La pregunta 24: «How would you define empathy?» incluía cuatro opciones. De estas opciones, el 52.6 % de los encuestados ha considerado que la empatía es una habilidad, frente al 42.1 % que ha incluido en la

definición no solo la cualidad de ser una habilidad, sino también la de ser una señal o huella, es decir, un rasgo del individuo (véase la Figura 8).

**Figura 6. La dificultad de mostrar empatía**

27. When communicating with colleagues of a different cultural background, is it harder to demonstrate empathy?

19 respuestas



**Figura 7. La empatía con las nacionalidades**

29. Do you think that you need to be more empathetic with some nationalities than others?

19 respuestas

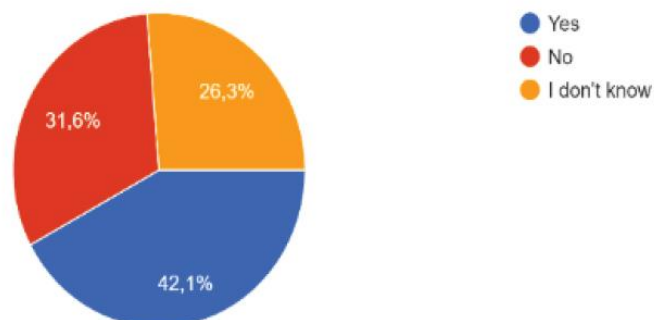
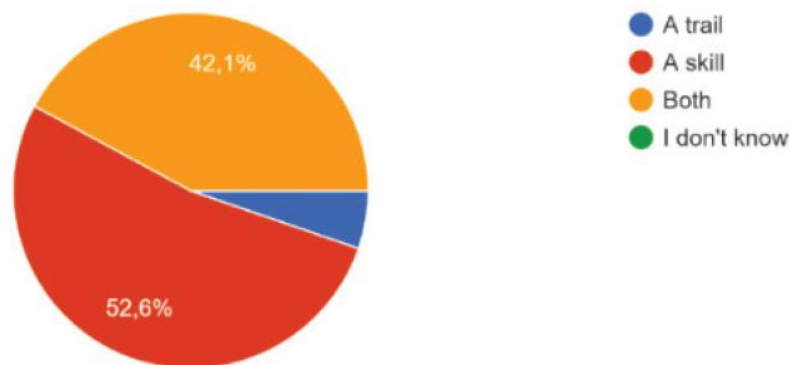


Figura 8. La empatía

24. How would you define empathy?

19 respuestas

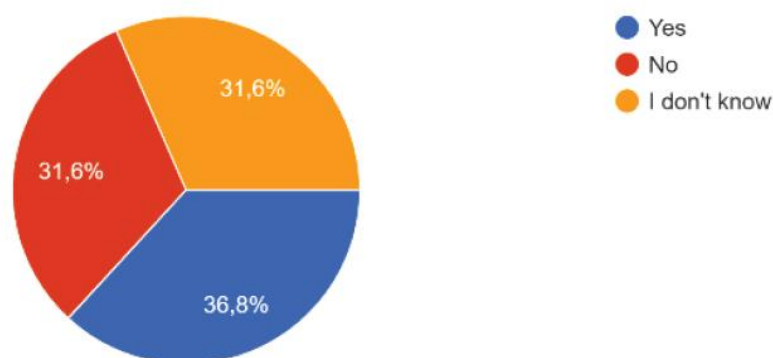


La penúltima pregunta de este formulario, la pregunta 33, pretende averiguar si los directivos o directivas consideraban que la empatía era más fácil de transmitir que el comportamiento cultural, a lo que el 36.6 % contestó que sí frente a un 31.5 % que creía que no (véase la Figura 9).

Figura 9. Cultura o empatía: grado de dificultad

33. Do you consider that empathy is easier to convey than cultural behavior?

19 respuestas



Todos aquellos informantes que respondieron «sí» en la pregunta 33 debían responder a la última pregunta del cuestionario y explicar por qué habían considerado que era más fácil comunicar empatía que cultura. En esta última pregunta, los informantes describen lo que para ellos es la empatía (véase la Figura 10). En este

momento es cuando confluyen varias definiciones sobre el término empatía para un grupo de directivos y directivas. En la introducción hablamos sobre las varias disciplinas que estudian la empatía y, de qué forma cada vertiente tiene una definición o unos rasgos específicos para este término.

En el ámbito que aquí nos atañe, el mundo empresarial, la empatía ha adquirido en los últimos años una gran importancia y se ve reflejada, no solo en la actitud del muestro de esta encuesta, sino también en la cantidad de artículos y estudios relacionados con este tema dentro del ámbito laboral. Hemos creído pertinente crear una tabla [Figura 10] para mostrar las respuestas que ofrecen una realidad de lo que es considerada la empatía en el mundo profesional.

**Figura 10. La empatía y la cultura**

INFORMANTE 5	It's an "Art" where you born with some skills and you learn some others. For some people it's harder and takes more time to fully develop. This impacts the culture.
INFORMANTE 7	Empathy is a human quality possible and potential in most people; cultural traits are individually embedded in our upbringing and rooted deeply in the physical and emotional being of a person, therefore it has less of an opportunity to be understood or accepted by others.
INFORMANTE 12	Empathy is a skill one can develop. Cultural behaviour is far more difficult to change, although one can become more mindful of cultural differences.
INFORMANTE 13	It's easier for me to show empathy rather than show a cultural behaviour because after more than 20 years in this company I feel that I can easily understand people's needs
INFORMANTE 15	I believe that within a multicultural setting, cultural behaviour softens more and more as the time passes, which is the reason why I believe empathy is easier to convey in this specific setting. You are more used to understand other cultures and respect them. Empathy can be a result of understanding these differences.
INFORMANTE 22	I think that while cultures vary and may cause disagreements or misunderstandings, empathy is something that can be considered universal and a part of being human and interacting with others.
INFORMANTE 23	Showing empathy is about active listening, putting oneself in the other person's shoes, and caring for their situation. Cultural behavior is more complex because you may not be familiar with all the intricacies of all the different cultures around you, to adapt your communication style for each culture. And if you manage a team of people from different cultures an communicate to them as a team, it is even more difficult to do so in a way that is effective for all of them.

De todo lo que han escrito los informantes en esta pregunta, nos gustaría resaltar algunas de las reflexiones que han realizado acerca de la empatía y del comportamiento cultural. Los participantes que respondían a esta pregunta, —recuérdese, el 31.5 % de los encuestados— fueron los que creen que es más fácil transmitir empatía que comportamiento cultural. Por un lado, se ha calificado la empatía como una habilidad innata (a *skill*, véase la Figura 10, informante 5, 12 y 23) con la que algunos individuos nacen. Por otro lado, la empatía ha sido definida como una habilidad que se tiene y que se puede adquirir, frente a la cultura, que es un rasgo particular y que se puede aprender (informante 7).

En suma, el hecho de que en torno a un 31.6 % de los encuestados hayan considerado más difícil la gestión de la empatía frente a un 36.8 % que haya considerado más difícil la gestión de la cultura muestra que ambas son necesarias y que ambas plantean dificultades en el ámbito laboral.

## **CONCLUSIONES**

En este artículo hemos podido comprobar que no es posible separar la inteligencia cultural y la empatía en un ambiente multicultural. Para poder liderar con éxito un mánager, este ha de ser empático; esto no significa que ha de adoptar las emociones de los otros como propias, sino que, en el ámbito laboral, la empatía supone considerar los sentimientos de los empleados junto con otros factores mientras se ejecutan decisiones inteligentes (Goleman, 2004). Un mánager que trabaja en una empresa multicultural, además de ser empático, ha de poseer una inteligencia cultural que le permita, no solo discernir y ver las señales de sus empleados, sino también transmitir esa empatía de manera eficaz.

Los informantes que participaron en la encuesta son conscientes de las barreras culturales existentes entre culturas y de los posibles malentendidos que la falta de conocimiento de ciertas prácticas puede conllevar. Asimismo, estos mánager han vivido alguna situación de choque cultural o malentendido causado por esas diferencias culturales y por la falta de conocimiento de ellas, incluso, han mencionado con qué culturas tienen más dificultad comunicativa y, en algún caso, incluso qué deberían haber hecho para evitar ese conflicto.

Hemos verificado que los informantes demuestran tener cierta empatía, gracias a la elección de algunas respuestas a preguntas que se han realizado en el cuestionario, aunque no podemos corroborar que los empleados de sus departamentos reciban de forma correcta esa empatía, puesto que no hemos podido valorar cómo transmiten realmente esa empatía ni qué elección de palabras utilizan para transmitirla ni la reacción de su equipo. Dejamos esta línea de estudio para una posible continuidad de este trabajo.

El objetivo de este artículo era averiguar si los directivos y directivas encuestados consideraban que la empatía se transmitía de forma correcta cuando el líder interactúa en una segunda lengua con un equipo de trabajo de diferentes culturas o si se veía afectada por la traducción. Por un lado, los informantes no consideraron que la L1 fuera la principal causa de los choques culturales, sino las propias diferencias

culturales y su desconocimiento de ellas. Por otro lado, los encuestados no respondieron de forma unánime a la hora de decidir si era más sencillo transmitir empatía o el comportamiento cultural. Y en algunos casos los informantes han considerado más complicado transmitir empatía dependiendo de la cultura y, por tanto, han utilizado diferentes estrategias dependiendo de la cultura de su interlocutor. Consideramos que hay demasiados aspectos culturales que pueden influir en la manera de comunicarse, desde la elección de las palabras hasta el tono de voz o la posición del cuerpo que, sin duda, pueden influir en la transmisión del mensaje y, también, en algunos casos, en la recepción de la empatía. Por esta razón, el conocimiento cultural, o como se ha denominado en este artículo la «inteligencia cultural», es imprescindible para evitar no solo un ambiente laboral tóxico, sino también para saber leer correctamente las señales del observado y poder empatizar con él, así como para transmitirle empatía de forma eficaz en las múltiples situaciones que lo requieren en el ámbito empresarial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, Neil Remington & Morán, Robert (2018). *Managing cultural differences*. Routledge: Nueva York.
- Baliga, Gurudutt & Baker, James (1985). Multinational corporate policies for expatriate managers: selection, training and evaluation. *SAM Advanced Management Journal*, vol. 50, n.º 4, (pp. 31-38).
- Bell, Katherine (2009). Empathy: Not Such a Soft Skill. *Harvard Business Review*.
- Blas Arroyo, José Luis (2005). *Sociolingüística del español*. Madrid: Cátedra.
- Brett, Jeanne; Behfar, Kristin & Kern, Mary (2006). Managing Multicultural Teams. *Harvard Business Review*.
- Brewster, Chris (1991). *The Management of Expatriates*. London: Kogan Page Ltd./Cranfield School of Management.
- Brown Richards, Enos (2010). La administración de empleados internacionales: ¿cómo superar el choque cultural en una empresa multinacional? *Ciencias Económicas*, n.º 28, (pp. 205-215).
- Bouman, H. y Homega, I. (1995). De markt van multiculturele Misverstanden. *Intermediar*, 31(15), (pp. 53-55).
- Byram, Michael & Fleming, Michael (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, Michael y Zárte, Geneviève (1994). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. Strasbourg: Council of Europe.

- Calvi, Maria Vittoria (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, (pp.107-122).
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1989). Theoretical basis of Communicative Approaches to Second Languages Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, (pp.1-47).
- Catalá Hall, Alicia (2017). *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*. Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona.
- Cestero Mancera, Ana María (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Chiavenato, Idalberto (2009). *Gestión de Talento Humano*. México: MC Graw Hill.
- Davis, Keith & Newstrom, John (2002). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: Mc Graw Hill.
- Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Felices, Angel (2003). El español de la economía desde una perspectiva nacional e internacional: programación y actividades. *II Congreso Internacional para Fines Específicos*. Ámsterdam, (pp. 191-200).
- Fernández-Conde Rodríguez, Manuel (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros.
- Figueras, Carolina (2021a). La mitigación en los discursos de salud mental. En Ridaó, S. y Y. González (Eds.) *Estudios filológicos y Lingüísticos. Homenaje al Profesor Manuel Peñalver*. Granada: Comares.
- Figueras, Carolina (2021b). Mitigation in discourse: social, cognitive and affective motivations when exchanging advice. *Journal de Pragmatics*, 25(3), (pp. 411-441).
- Figueras, Carolina (2020). Cognitive and affective dimensions of mitigation in advice. *Corpus Pragmatics*, 4(1), (pp. 31-57). <https://doi.org/10.1007/s4101-019-00064-x>.
- Goleman, Daniel (2019). Inteligencia emocional. Empatía. *Harvard Business School Publishing Corporation*.
- Goleman, Daniel (2004). What Makes a leader? *Harvard Business Review*.
- Gómez Navarro, Lidia (2010). El componente cultural en los manuales de ELE (Nivel a1 y a2) para estudiantes de lengua Alemana. *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera*. Biblioteca Virtual, n.º 11.
- Gumperz, John & Hymes, Dell H. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Hofstede, Geert (2001). *Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. California: Sage Publications.
- Harris, Marvin (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza editorial.

- Iglesias Casal, Isabel (1998). Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación. En Moreno Fernández, F., M. Gil Burmann & K. Alonso (Eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad, (pp. 463-472).
- Illamola, Cristina y Pintó-Miralles, Sila (2022). Trabajo de campo y diseño de un corpus lingüístico para analizar la empatía en interacciones médico-paciente en consultas de cirugía bucal. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 91, (pp. 143-156). <https://doi.org/10.5209/clac.81819>
- Lavob, William (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- López, Mariana Beatriz; Filippetti, Vanessa Arán & Richaud, María Cristina (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), (pp. 37-51). doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03).
- López Morales, Humberto (1989). *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.
- López Samaniego, Anna (2022). Repeticiones y (re)formulaciones dialógicas en el interrogatorio judicial: reparación heteroiniciada, registro y comprensión empática de la perspectiva ajena. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, (pp. 247-262). <https://doi.org/10.5209/clac.79507>.
- Majaniemi, Niina (2020). *The Empathy Strategy. Turn empathy into business value*. Inglaterra: Amazon.
- Martín, Ernesto & Sabater, María Lluïsa (2011). *Plan Curricular de Español de los negocios de la Fundación Comillas*. Comillas: Fundación Comillas.
- Meyer, Erin (2017). Being the Boss in Brussels, Boston, and Beijing. *Harvard Business Review*.
- Meyer, Erin (2015). *The culture map. Decoding how people think, lead, and get things done across cultures*.
- Milà-García Alba (2022). Desacuerdo, atenuación y empatía en tutorías universitarias. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, (pp. 225-236). <https://doi.org/10.5209/clac.81303>
- Miquel López, Lourdes (2004). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2)/lengua extranjera (le)*. Madrid: SGEL, (pp. 511-531). EE. UU.: Public Affairs.
- Miquel López, Lourdes & Sans, Neus (2004). El componente cultural: un ingrediente más en una clase de lengua. *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera (redELE)*, núm. 0, [*Revista Cable*, núm. 9, 1992].
- Momchilova, María (2003). Foreign language teaching and intercultural training. *Beta-latefl Conferences*.
- Moreno Fernández, Francisco (1990). *Metodología sociolingüística*. Barcelona: Gredos.

- Moreno Fernández, Francisco (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moya Albiol, Luis (2016). *La empatía en la empresa*. Barcelona: Plataforma Editorial
- Neeley, Tsedal & Kaplan, Robert Steven (2014). What's Your language Strategy? *Harvard Business Review*.
- Oliveras, Angels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Pell, John (2010). *(An)Other Way: Pragmatic Empathy as Response to Discursive conflict*. Tesis Doctoral. University of North Carolina at Greensboro.
- Poyatos, Fernando (1994). *La Comunicación no verbal: cultura, lenguaje y conversación*, vol. 1. Madrid: Istmo.
- Rameson, Lian & Lieberman, Matthew (2009). Empathy: A social Cognitive Neuroscience Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1), 94-110. doi. 10.1111/j.1751-9004.2008.00154.x.
- Salaberri Ramiro, Sagrario (2007). Competencia comunicativa intercultural. Junta de Andalucía.
- Sánchez, Patti (2018). The Secret to Leading Organizational Change Is Empathy. *Harvard Business Review*.
- Stoetzel, Jean & Girard, Alain (1973). Las encuestas de opinión pública. Madrid: Instituto de la opinión pública.
- Seppälä, Emma (2014). The Hard Data on Being a Nice Boss. *Harvard Business Review*.
- Tano, Marcelo (2011). El componente cultural en el aula de EFE de nivel intermedioavanzado. *IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam.
- Trujillo Sáez, Fernando (2002). Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse. *CAUCE, Revista de Filología y su didáctica*, 25, (pp. 103-119).
- Van Hooff, Andreu y Korzilius, Hubert (2001). La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, (pp. 44-56).
- Wilsom, Ernest James (2015). Empathy Is still Lacking in the Leaders Who Need it Most. *Harvard Business Review*.
- Zaki, Jamil (2019). Making Empathy Central to Your Company Culture. *Harvard Business Review*.



INSTALACIÓN /  
PERFORMANCE

**Paz Muro**

**La prohibición  
agradece y Libro  
blanco geometría de  
la Paz**



El título *La prohibición agradece* y *Libro blanco geometría de la Paz* corresponde a la *performance happening* de Paz Muro en el Colegio Mayor Santa Mónica de Madrid el 18 de febrero de 1973. De esta *performance* ha quedado la instalación de la foto, una pieza única conservada en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Consta de un libro quemado, veinte fotografías en blanco y negro, un folio mecanografiado con dibujos, una invitación desplegable, una tarjeta, cinco diapositivas y una invitación intervenida.

Sobre el desarrollo de la *performance*, véase la web del [Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía](http://www.museo-reina-sofia.es).





BIOLOGÍA DE LA  
LECTOESCRITURA

## **Uso del Lector Inmersivo de Microsoft para corregir deficiencias de lectura y escritura**

Valeria A. Arteaga, Karlita E. Muñoz, Carol M. Betancourt,  
Kerlly M. Nieto y Jessica T. Pagllacho

«Lector inmersivo para desarrollar la lectoescritura  
postpandemia en estudiantes de cuarto año de primaria»

En: *EDUCATECONCIENCIA*, vol. 32, n.º 1 (2024); número monográfico:  
«Investigación multidisciplinar para el desarrollo de las ciencias». Licencia  
Creative Commons. Última consulta: 13 de septiembre de 2023.

## INTRODUCCIÓN

### Situación problemática

El presente estudio analiza el impacto causado en el sistema educativo por la emergencia sanitaria, cuyo suceso incidió en los procesos relacionados con el aprendizaje, ocasionado por los ajustes llevados a cabo durante la pandemia. Uno de ellos es la implementación de clases virtuales, con la intención de salvaguardar la salud de los individuos; sin embargo, este suceso incremento el deterioro de la educación.

En particular, el aprendiz no adquirió las competencias necesarias en lo que respecta al proceso lectoescritor. Como lo menciona Ayala & Gaibor (2021) «el aprendizaje no fue espontáneo y las actividades escolares no tuvieron la aplicación de los temas tratados especialmente en la lectoescritura» (p. 16). El mayor impacto se ha evidenciado en este proceso, que es fundamental en la formación académica del estudiante porque desarrolla sus habilidades comunicativas y lingüísticas, no obstante, se vieron afectadas por la pandemia.

En Ecuador, durante el confinamiento, según la UNICEF (2020), «solo el 37 por ciento de los hogares tiene acceso a internet, lo que significa que 6 de cada 10 niños no pueden continuar sus estudios a través de plataformas digitales» (p. 1). El país durante este acontecimiento contó con el incremento del porcentaje de estudiantes que desistieron de sus estudios, dado que existían dificultades de conectividad, ausencia de acompañamiento estudiantil, escasos recursos económicos, etc. Por dichas razones, no se cumplió con un correcto proceso de enseñanza, especialmente en la lectoescritura, dado que el educador desconocía de estrategias didácticas que le permitieran tratar el tema en medio de la virtualidad. Por consiguiente, el educador tiene la responsabilidad de solventar los problemas que se detecten en lo que compete a las habilidades de lectura y escritura. De este modo, «la lectoescritura se debe desarrollar con estrategias que sean agradables y dinámicas de tal manera que capte el interés de los niños y les motive a seguir participando activamente en el mencionado proceso» (Ayala & Gaibor, 2021, p. 15).

Ante lo citado, el aprendizaje de la lectoescritura debe ser desarrollado por los educadores en su totalidad, por medio de las TIC para potenciar las habilidades de lectura y escritura del estudiante. De ahí que el Lector Inmersivo se convierta en una herramienta valiosa para consolidar las habilidades lingüísticas contribuyendo en la formación académica holística de los estudiantes.

## **Antecedentes**

En el ámbito educativo el Lector Inmersivo cobra gran importancia por su funcionalidad, especialmente si el educador detecta problemas en el área de Lengua y Literatura en el alumno, debido a que estas dificultades surgen «porque los estudiantes no logran comprender lo que leen, se visualizan fallas ortográficas, y confusión de fonemas» (Sumba, 2016, p. 17). Con respecto a estos problemas, que son causa de una mala praxis en el área lingüística, y la aplicación de estrategias caducas por parte del educador, es primordial buscar nuevas alternativas asociadas para superar las limitaciones. De ahí que el Lector Inmersivo está diseñado para tratar estos percances que afectan en el nivel cognitivo de los infantes.

Dados los antecedentes mencionados y considerando que este trabajo consiste en una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión, los objetivos que se pretenden alcanzar son:

### ***Objetivo***

Proponer el uso del Lector Inmersivo a través de la elaboración de un estudio para que los docentes desarrollen el proceso de lectoescritura postpandemia en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica.

### ***Objetivos específicos***

- Identificar como contribuye el uso del Lector Inmersivo en el proceso de lectoescritura post pandemia en los estudiantes de cuarto año de primaria.
- Explicar la manera en que los educadores pueden utilizar el Lector Inmersivo para desarrollar el proceso de lectoescritura post pandemia en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica.
- Recomendar al docente el uso del Lector Inmersivo para desarrollar el proceso de lectoescritura post pandemia en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica.

## **MÉTODO**

El estudio se enfoca en las siguientes variables, como variable dependiente la lectoescritura postpandemia y como independiente la Herramienta Tecnológica del Lector Inmersivo, la investigación fue efectuada con base al método deductivo que

«permite generalizar a partir de casos particulares y ayuda a progresar en el conocimiento de las realidades estudiadas» (Abreu, 2014, p. 200). Este método permite partir de conceptos generales y aplicarlos a casos particulares, lo que facilita la interpretación profunda y el análisis detallado de la información recopilada sobre el tema propuesto.

### **Recolección y análisis de datos**

El presente estudio constituye una investigación documental cualitativa que se cimienta en los documentos indexados en las bases de datos de Dialnet, Scielo, artículos científicos de repositorios e información recopilada previamente por la UNESCO en los resultados de las pruebas ERCE 2019 y por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) en los resultados de la prueba «Ser Estudiante» en los periodos académicos 2020-2021 y 2021-2022, mismas que presentan una estrecha relación con el tema.

En lo referente a las técnicas de investigación, en el estudio se utilizó la observación, y el análisis de documento, ya que su aplicación en el estudio brindó varias vías de información para captar ideas relevantes que estén relacionadas con el proceso de lectoescritura post pandemia y la Herramienta Tecnológica del Lector Inmersivo.

Como instrumento se emplea el análisis comparativo, que consiste en comparar dos o más documentos de estudio. Bajo esta concepción en el presente estudio se empleó este instrumento mediante una estructura de comparación para así analizar los resultados obtenidos del INEVAL, pruebas «Ser Estudiante», ERCE 2019, para luego, establecer conclusiones y criterios de valor propios.

## **RESULTADOS Y DISCUSIONES**

### **Resultados**

Dado los objetivos de la presente revisión bibliográfica, se procede a desarrollar los aspectos teóricos relacionados con el tema de investigación. Se explora el concepto de Lector Inmersivo, desglosando su significado y relevancia en el contexto educativo. Asimismo, se analiza el concepto de la lectoescritura desde una perspectiva crítica en torno al 4.º EGB.

## **Herramienta Tecnológica Lector Inmersivo**

El Lector Inmersivo es una herramienta asociada con la inteligencia artificial, que ha sido elaborada para mejorar las habilidades de lectura, comprensión de textos y gramática. Esta herramienta hace uso de técnicas interactivas para que las personas aprendan a leer y escribir, perfeccionen la velocidad de lectura, amplíen el vocabulario, entre otras opciones (Laguán, 2023).

El Lector Inmersivo aborda las dificultades en las habilidades lectoras de manera oportuna, evitando que los problemas se agraven con el tiempo. Este instrumento se encuentra en las plataformas de Office 365: Microsoft Word online, One Note online, Microsoft Teams, Excel online, PowerPoint online, y para su activación se accede a las páginas mencionadas, y en la séptima pestaña, «Vista», se encuentra la herramienta (Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Burgos (UBUCEV), 2019).

En lo esencial, el Lector Inmersivo no requiere de ninguna instalación, y se lo encuentra en páginas que la mayoría de las personas está familiarizada, y para manejarlo correctamente existen guías que detallan las funciones, pasos y elementos que brinda esta maravillosa herramienta.

## **Beneficios del Lector Inmersivo en los niños**

Esta novedosa herramienta interactiva contiene un sistema diseñado para que los niños puedan interesarse e involucrarse con este material educativo, logrando mejores resultados en las habilidades de lectura y escritura. Entre los beneficios se presentan que «los estudiantes incrementan su fluidez lectora y su lectura independiente; mientras que los docentes pueden interactuar con un alumnado que tiene más independencia en su proceso de aprendizaje» (Editorial EDELVIVES, 2023, párr. 2).

En efecto, la aplicación incentiva a los alumnos, sin importar su edad, a practicar con frecuencia su lectura y escritura de manera regular mediante elementos llamativos para su aprendizaje. Permite que los tutores estén al tanto del progreso. Además, el uso del Lector Inmersivo fortalece la confianza y la motivación: eleva el nivel educativo y contribuye significativamente a la adquisición de habilidades lingüísticas.

---

**El uso del Lector Inmersivo fortalece la confianza, la motivación y la adquisición de habilidades lingüísticas, sin importar la edad del alumno.**

---

## **Funciones del Lector Inmersivo en la enseñanza**

El Lector Inmersivo contiene múltiples elementos que proporcionan al lector una experiencia de aprendizaje más innovadora. Por lo cual, como establece News Center Microsoft Latinoamérica (2021): «Sus funcionalidades son además particularmente útiles para quienes aprenden un nuevo idioma y ofrecen un sinnúmero de opciones para los estudiantes con dificultades de lectoescritura o dificultades de concentración» (párr. 2).

El Lector Inmersivo ofrece diversas funciones, incluyendo el resaltado de palabras para facilitar la comprensión auditiva, la capacidad de modificar el texto y su presentación, traducción a múltiples idiomas, separación en sílabas y resaltado de partes gramaticales. También incluye un entrenador de lectura que evalúa el desempeño del estudiante, proporciona retroalimentación sobre las dificultades encontradas y motiva a seguir con su aprendizaje.

## **Proceso de lectoescritura**

El aprendizaje de la lectoescritura implica «habilidades de escucha, habla y escritura en un contexto donde los símbolos tienen significados para comunicar ideas» (Tenorio *et al.*, 2022, p. 4). En este contexto, la lectoescritura es un proceso de aprendizaje donde el sujeto adquiere la habilidad de leer y escribir, por medio de la decodificación de información para comprender y plasmar el lenguaje.

## **El Lector Inmersivo en el desarrollo de la lectoescritura**

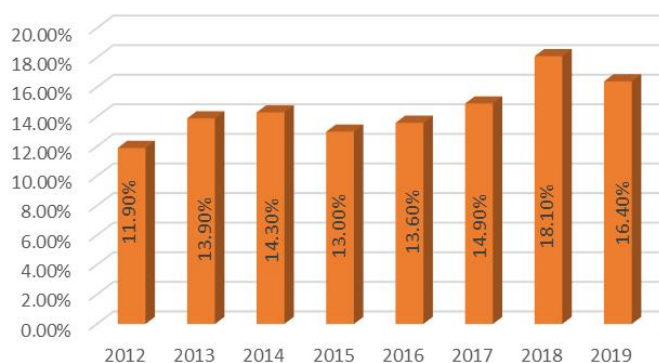
El Lector Inmersivo parte del Microsoft es una herramienta tecnológica con fines educativos que contribuye al proceso de aprendizaje, diseñada para desempeñar un papel importante en el desarrollo de la lecto escritura. Es así como el Lector Inmersivo brinda diversas funciones para el proceso de enseñanza de la lectura actividades con la combinación de textos mismos que pueden ser leídos en voz alta, adjunta imágenes, sonidos y distingue las diferentes categorías gramaticales del español como: adjetivos, sustantivos, verbos y adverbios. De la misma manera, en la escritura facilita a los estudiantes reconocer sus errores gramaticales para corregirlos.

## **Discusiones**

Los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) revelan porcentajes alarmantes, indicando que niños de entre 6 y 11 años no lograron

adquirir los conocimientos básicos en lectura y escritura. Esta situación ha generado un desequilibrio significativo en la adquisición de habilidades lingüísticas. Como se visualiza en los gráficos:

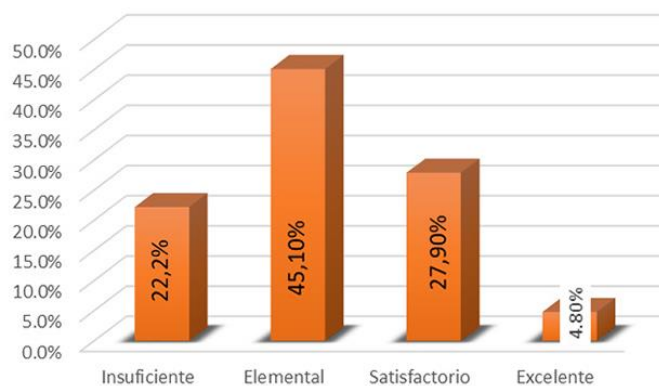
**Gráfico 1. Niños que no saben leer y escribir 2012-2019**



Elaboración propia. Fuente: INEVAL.

Según la gráfica, en el subnivel Elemental, en el año 2012, el 11,9 % de los estudiantes no tenía habilidades de lectoescritura. Este porcentaje aumentó al 13,9 % en 2013, al 14,3 % en 2014 y al 13,0 % en 2015. En 2016 fue del 13,6 %, mientras que en 2017 se elevó al 14,9 %. Sin embargo, se registró una preocupante cifra del 18,1 % en 2018, que posteriormente disminuyó al 16,4 % en 2019, lo cual representa una mejora, aunque todavía es insatisfactoria. Según de las Pruebas «Ser Estudiante» 2021-2022.

**Gráfico 2. Promedio de lectura 2021-2022**



Elaboración propia. Fuente: INEVAL.

Según los resultados, el 22,2 % reflejo insuficiencia en el proceso de lectura, mientras que el 45,1 % alcanzo un nivel elemental, el 27,9 % satisfactorio y el 5,8 % excelencia. El análisis comparativo de los datos del INEVAL y promedio de lectura reveló que, en 2019, el 16,4 % de los niños de 6 a 11 años, especialmente aquellos del subnivel elemental (2.º, 3.º y 4.º de EGB), enfrentaban dificultades en lectura y escritura, mostrando una disminución desde el 18,1 % en 2018. Sin embargo, tras el confinamiento en 2022, la prueba «Ser Estudiante» indicó que el 22,2 % de los estudiantes del subnivel elemental tenía insuficiencia en lectura. Estos resultados sugieren que, durante el confinamiento, los procesos de lectura se vieron gravemente afectados, creando lagunas en el aprendizaje. Se propone que el uso del Lector Inmersivo creará un ambiente de lectura atractivo; reduciendo las dificultades de lectoescritura al ofrecer experiencias de lectura más interesantes y entretenidas para los estudiantes.

Por lo tanto, con los datos obtenidos en el ERCE 2019 y la Prueba «Ser estudiante» se define el logro de nivel de lectura de los estudiantes de 4º EGB entre los años 2019-2021.

**Gráfico 3. Comparación entre el ERCE 2019 y Prueba «Ser Estudiante» 2020-2021**



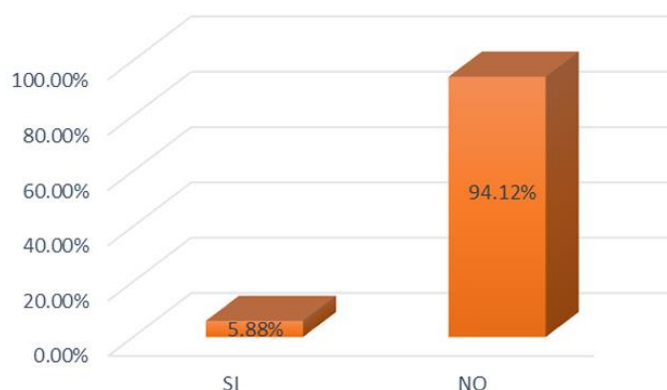
Elaboración propia. Fuente: INEVAL.

Según la comparación de los resultados, en el ERCE 2019, el 41,9 % de los estudiantes de 4.º EGB se encontraba en el Nivel I de lectura con una adquisición mínima de esta destreza. Mientras que en las Pruebas «Ser Estudiante» 2020-2021, el 20,30 % de los alumnos pertenecientes al mismo nivel de EGB necesitan refuerzo para alcanzar plenamente las destrezas de los niveles de lectura, esto muestra una disminución en dicho nivel.

La comparación entre los estudios del ERCE 2019 y la prueba «Ser Estudiante» 2020-2021 revela deficiencias en los niveles de lectura de los estudiantes de 4° EGB, con un 20,30 % de alumnos que necesitaban refuerzos para aprender a leer durante el confinamiento. Este dato es alarmante y destaca la necesidad de fortalecer esta habilidad, especialmente considerando que la educación se llevaba a cabo principalmente en modalidad virtual durante estos años.

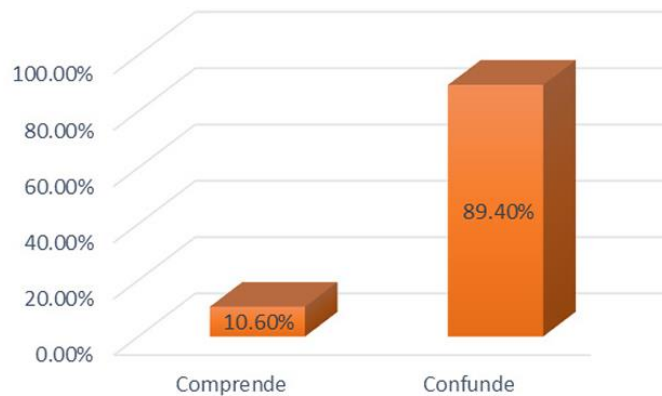
En este contexto, el Lector Inmersivo emerge como una herramienta pedagógica fundamental para la práctica docente. Su aplicación puede ser clave para fortalecer y consolidar las destrezas de lectura en este grupo de estudiantes. Además, un estudio realizado por la autora Proaño Cinthya en la Escuela «Ciudad de Ayacucho» durante el confinamiento del año 2021, evidencia resultados obtenidos de la lista de cotejo, destacó el uso de herramientas de *software* para el desarrollo de la lectura, subrayando la importancia de integrar tecnologías educativas para mejorar las habilidades de lectoescritura en contextos virtuales.

**Gráfico 4. El niño/a se apoya en alguna herramienta tipo *software* para desarrollar la lectura**



Elaboración propia. Fuente: INEVAL.

El análisis revela que el 5,88 % de los estudiantes utilizan programas de *softwares* para el desarrollo de la lectura, en cambio el 94,12 % no utiliza ningún tipo de *software*. Los datos indican que falta familiarizarse con los beneficios que otorgan las herramientas tecnológicas para el desarrollo de la lectura. Por esta razón, el uso del Lector Inmersivo, diseñado para facilitar la lectura y comprensión de textos. Los docentes pueden emplear dicho instrumento como herramienta didáctica útil para ayudar a los estudiantes que presentan dificultades.

**Gráfico 5. Estudiantes de 4.º de EGB en el proceso de escritura, año 2019**

Elaboración propia. Fuente: ERCE 2019.

Las cifras reflejan que el 10,6 % de estudiantes asocian entre fonemas y grafemas al redactar una carta, mientras que el 89,4 % comente errores en la asociación de estos elementos. Los resultados de la Prueba de Escritura de 4.º EGB muestran que durante la redacción de la carta el 89,4 % de estudiantes no asocian fonemas y grafemas correctamente, es decir que carecen de relación entre el sonido y la letra, por tanto, en la escritura de las palabras no emplean adecuadamente las reglas ortográficas por la confusión que poseen.

Siguiendo con este razonamiento, se sostiene que el uso del Lector Inmersivo contribuye en la experiencia de lectura y escritura, porque es un instrumento muy novedoso que brinda la capacidad de resaltar palabras o frases mientras se leen en voz alta, ajustar la velocidad de lectura, cambiar el tamaño y el estilo de fuente, traduce las palabras en distintos idiomas, y asocia las imágenes con las palabras; cuyo último elemento puede ser de gran utilidad para solventar los problemas detectados en la escritura en el ERCE 2019.

## CONCLUSIONES

En Ecuador, los datos muestran fluctuaciones en las cifras de lectura y escritura en los últimos años, y la pandemia ha agravado estos problemas, con un 22,2 % de escolares mostrando insuficiencia en habilidades lectoras y de escritura en la Prueba «Ser Estudiante» 2021-2022. Se propone el uso del Lector Inmersivo como una

solución efectiva para corregir estas deficiencias, ya que ofrece una variedad de herramientas y actividades multimedia que mantienen a los estudiantes motivados.

El Lector Inmersivo puede ser una herramienta valiosa para los educadores, ya que proporciona recursos esenciales para las clases. Aunque la investigación se basa en revisión documental y no en experimentación directa en las aulas ecuatorianas, ofrece información crucial aplicable a la enseñanza de estudiantes con dificultades en lectura y escritura, especialmente en el subnivel elemental. Se alienta a los investigadores a aprovechar las herramientas tecnológicas en el aula y a integrarlas en investigaciones futuras. En resumen, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido un impacto positivo en la educación después del confinamiento, transformando el proceso educativo de manera inmersiva y beneficiando a estudiantes con deficiencias.

## REFERENCIAS

- Abreu, J. (2014). El método de la investigación Research Method. Daena: International journal of good conscience, 9(3), 195-204.  
[http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Ayala, A, y Gaibor, A. (2021). Aprendizaje de la Lectoescritura en Época de Pandemia. Retos de la Ciencia. 13-22.  
<https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>
- Centro de Enseñanza Virtual de la Universidad de Burgos [UBUCEV]. (2019, 5 de diciembre). Mejora la accesibilidad de tus clases con el Lector Inmersivo.  
<https://www3.ubu.es/ubucevblog/accesibilidad-lector-inmersivo/>
- EDELVIVES. (2023, 18 de mayo). Edelvives incorpora el Lector Inmersivo de Microsoft en sus plataformas digitales.  
<https://edelvives.com/es/blog/tecnologia/edelvives-incorpora-el-lector-inmersivo-de-microsoft-en-sus-plataformas-digitales>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020, 4 de mayo). COVID-19: Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a Internet.  
<https://n9.cl/poic>
- Laguán, J. (2023, febrero 9). ¿Problemas de lectura? Estas herramientas de inteligencia artificial de Microsoft mejorarán tu aprendizaje. Diario El Salvador.  
<https://diarioelsalvador.com/problemas-de-lectura-estas-herramientas-de-inteligencia-artificial-de-microsoft-mejoraran-tu-aprendizaje/326402/>
- News Center Microsoft Latinoamérica. (2021, 9 de noviembre). Tutor a un clic: el Lector Inmersivo de Microsoft es el aliado ideal de los maestros.  
<https://news.microsoft.com/es-xl/tutor-a-un-clic-el-lector-inmersivo-de-microsoft-es-el-aliado-ideal-de-los->

maestros/#:~:text=El%20Lector%20Inmersivo%20de%20Microsoft%20lee%20los%20textos%20en%20voz,aprender%20y%20reconocer%20nuevas%20palabras

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246>

Proaño, C. (2021). Utilización lúdica de las TIC en el aprendizaje de lecto-escritura en los estudiantes de básica elemental en la Escuela Ciudad de Ayacucho [Tesis de maestría, Universidad San Gregorio]. Repositorio Institucional de la Universidad San Gregorio de Portoviejo. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/bitstream/123456789/2524/1/MEDU-2022-075.pdf>

Sumba, A. (2016). Dificultades en el aprendizaje de Lengua y Literatura en los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la escuela Alfonso María Borrero de la parroquia Santa Ana del cantón Cuenca [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca] Repositorio DSPACE. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12682/1/UPS-CT006507.pdf>

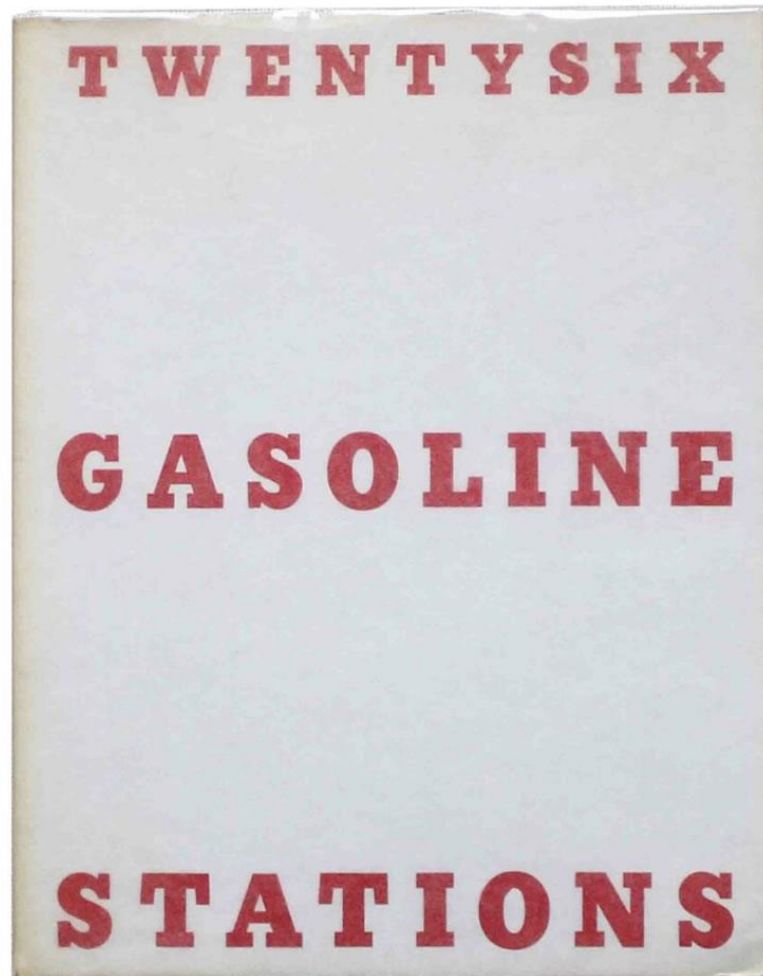
Tenorio, S., Carrera, R. y Tenorio, W. (2022). Gamificación en el proceso de lectoescritura. VICTEC. Revista Académica y Científica, 3 (5), 01-18. <http://server.istvicenteleon.edu.ec/victec/index.php/revista/article/view/82/34>



DISEÑO EDITORIAL EN  
MUSEOS

**Edward Ruscha**

**Twentysix Gasoline  
Stations (Veintiséis  
gasolineras)**



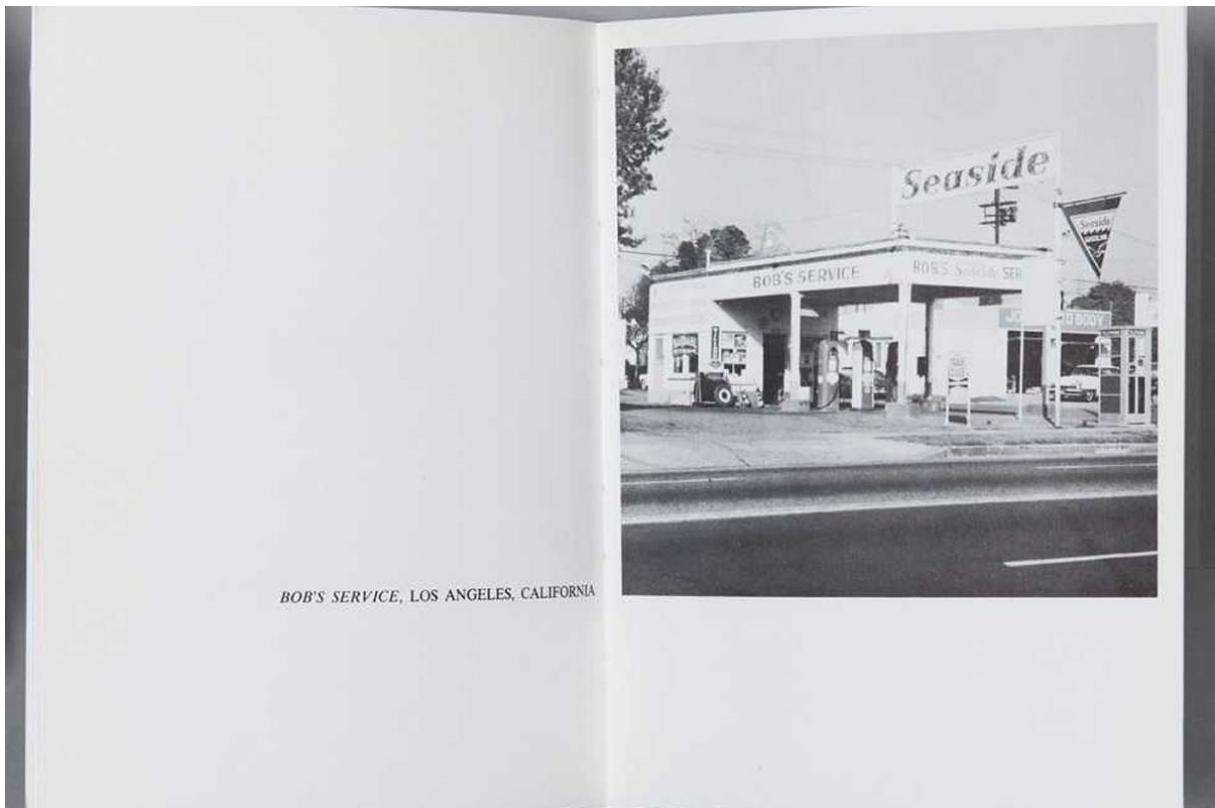
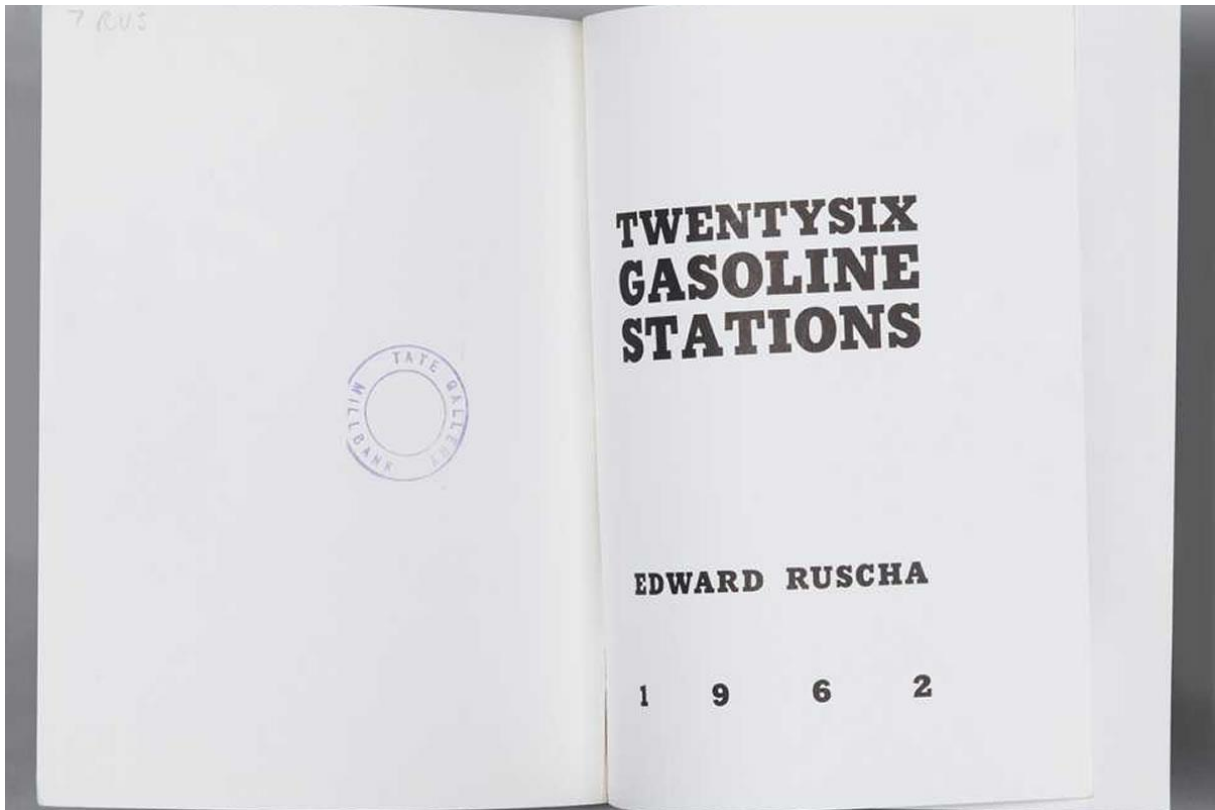
Inspirado en parte por el sonido del número 26, Edward Ruscha reunió veintiséis imágenes de gasolineras para su primer libro de artista: *Twentysix Gasoline Stations* (*Veintiséis gasolineras*). Hizo las fotografías por la carretera desde su casa en Los Ángeles hasta la casa de sus padres en Oklahoma.

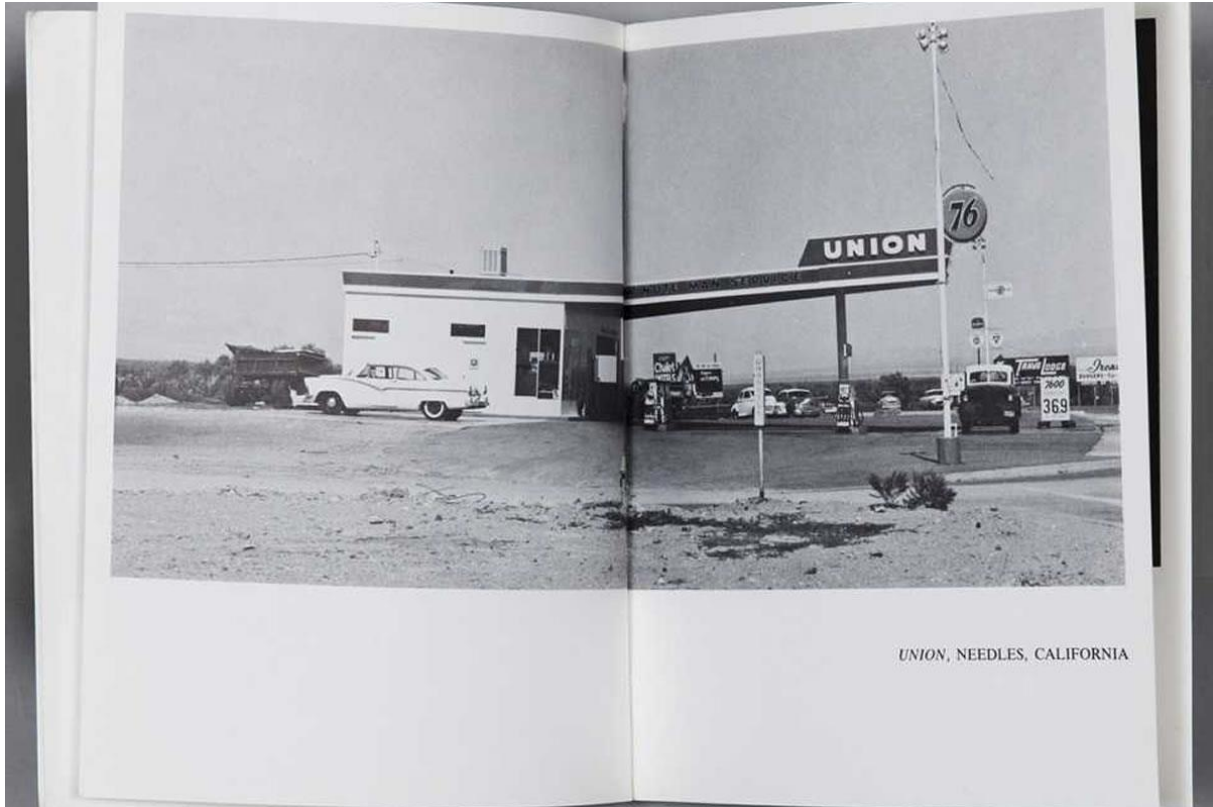
Ruscha continuó catalogando asuntos cotidianos en los siguientes libros: pequeños incendios, piscinas, aparcamientos... con el motivo recurrente de una gasolinera en Amarillo (Texas).

Información en el [Museo de Arte Moderno de Nueva York \(MoMA\)](#).

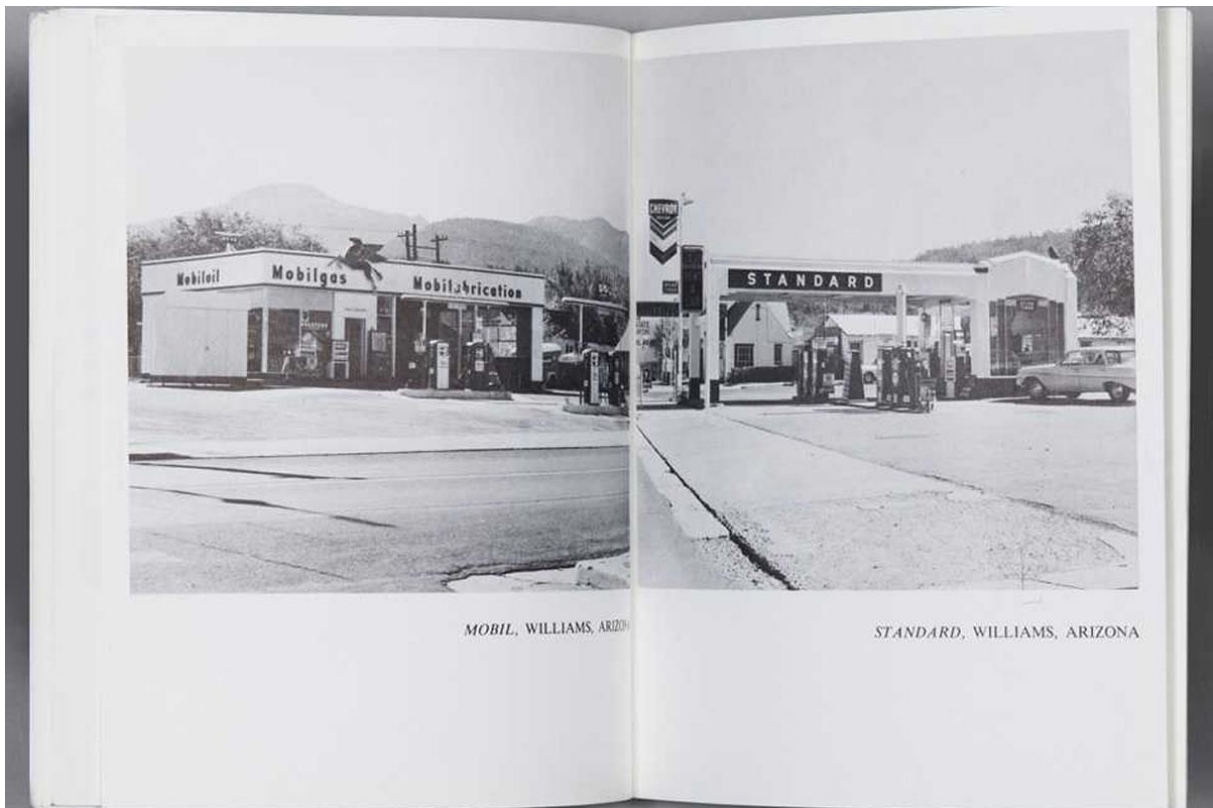
Imagen superior en la web de la [colección de libros de artista](#) en la Universitat Politècnica de València.

Las imágenes a continuación son del [Museo Nacional Británico de Arte Moderno \(Tate Modern\)](#).





UNION, NEEDLES, CALIFORNIA



MOBIL, WILLIAMS, ARIZONA

STANDARD, WILLIAMS, ARIZONA





ENTREVISTA AL  
BIBLIOTECARIO

## **Conservar y proteger el patrimonio documental para presentes y futuras generaciones**

Ángela Paladino, Micaela Villalba y Matías Miguel  
«Entrevista a Analía Fernández Rojo. Colecciones bibliográficas especiales: el Catálogo Nacional Unificado de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno»

En: *Palabra clave (La Plata)*, vol. 11, núm. 1 (2021). Creative Commons. Última consulta: 13 de septiembre de 2023.

**Palabra clave (PC):** A grandes rasgos nos gustaría que nos presentes las principales características del patrimonio documental antiguo de la Argentina, con especial énfasis en el que posee la BNMM (Biblioteca Nacional Mariano Moreno).

**Fernández Rojo (FR):** Desde mi experiencia, que es de más de diez años en este tema, les puedo decir que hay bibliotecas con fondos antiguos en conventos, iglesias, bibliotecas privadas, en bibliotecas que están dentro de museos, en bibliotecas populares. Cuando hablamos de libro antiguo podemos hacer una descripción de lo que consideramos como tal: a grandes rasgos, arbitrariamente, el libro antiguo es un libro anterior a 1800 o, desde las reglas de catalogación, podríamos hablar desde 1800, y un libro raro es un libro que puede ser posterior a esa fecha, pero que tiene determinadas características o ciertos rasgos que conserva en su materialidad huellas que nos dicen que este libro o documento es especial por algo, y ese algo refiere a los criterios de rareza, cómo consideramos un libro raro o no.

Entonces, tenemos en Argentina muchas instituciones, muchas bibliotecas con fondos antiguos, también basándonos en nuestra historia editorial, de grandes bibliófilos, y a su vez un poco referir a que hay bibliotecas que tienen libros raros que aún no han sido identificados, que tienen rasgos de rareza como pertenecer a un personaje que lo haya donado, o con anotaciones de algún personaje o historiador importante de cada ciudad o cada pueblo, un personaje protagónico de la historia de la comunidad, de la ciudad o del país, o que tengan exlibris, que tengan particularidades en su encuadernación, o que el libro haya pertenecido a un período de la historia y que sea relevante solo porque haya pertenecido a ese periodo de la historia, que haya sido un libro de poca tiradas y no se pueda conseguir versiones de ese libro en otros lados.

Hay muchos criterios por los cuales se puede decir que este libro es raro, entonces tenemos en Argentina muchas bibliotecas con fondos antiguos y bien preservados, y tenemos también bibliotecas de nuestro país, no solo bibliotecas universitarias, populares, públicas, sino bibliotecas que pertenecen a museos o privadas que tienen, conservan y guardan libros raros y que no han sido aún identificados, así que ese es el panorama nacional.

En especial, si vamos a hablar de la colección de la BNMM, podemos hablar de obras preciosas, fundacionales, colecciones fundacionales en las que podemos encontrar donaciones de San Martín, Balcarce, Belgrano (1), las cuales son las primeras donaciones de la biblioteca pública en su momento. Además, hay donaciones y compras también a distintos escritores. Tenemos la colección de Santa Marina, la colección Dardo Cuneo, la colección Ezequiel Legina. Nosotros tuvimos la presencia

de Jorge Luis Borges por alrededor de 20 años (2), y hay parte de su biblioteca con anotaciones dentro de la BNMM, ya que antiguamente los directores de la biblioteca vivían en el edificio de la biblioteca, y hay muchos libros de la Sala del Tesoro que tienen anotaciones de Borges. Esos libros forman parte de una colección especial que es justamente la Colección Jorge Luis Borges y está en un lugar especial también. Tenemos obras de Cortázar (3).

Hay una obra en especial, por supuesto tenemos incunables, tenemos un libro manuscrito medieval iluminado, que es rarísimo en nuestras tierras poder tener una obra de esas características en una institución pública. Tenemos lo que fue una de las colecciones más importantes de exlibris del país, sino es la más importante.

Tenemos la colección de la Imprenta de Los Niños Expósitos, que es la primera imprenta de nuestro país después de lo que fue la Imprenta Guaranítica. De la Imprenta Guaranítica poseemos el *Vocabulario de la lengua guaraní* de 1722 (4), que es uno de los diez primeros libros que salieron de esta imprenta guaranítica que nace en Loreto.

Este que tenemos nace en Santa María de La Mayor, otra de las reducciones jesuítica-guaraní. Son libros muy escasos, muy raros en todo el mundo, son pocos, se piensa en una tirada de cien ejemplares por cada título, y son extremadamente raros porque fueron muy utilizados, y podemos encontrar actualmente del vocabulario de la lengua guaraní como siete u ocho ejemplares en todo el mundo. Es uno de los libros más raros que tiene la BNMM. También poseemos publicaciones periódicas desde las más antiguas, hasta las más modernas, y en sí la BNMM guarda un patrimonio exquisito, y lo guarda teniendo en cuenta que es parte de la memoria de la Nación Argentina. Estas son las colecciones a grandes rasgos de la institución, las colecciones bibliográficas especiales.

---

**Tenemos la colección de la Imprenta de Los Niños Expósitos, que es la primera imprenta de nuestro país después de lo que fue la Imprenta Guaranítica.**

---

**PC: ¿Por qué es importante su resguardo desde el punto de vista histórico y documental?**

**FR:** En sí una de las misiones centrales que tiene la BNMM es la de conservar y proteger este patrimonio documental para presentes y futuras generaciones, ya que de alguna manera nosotros y este patrimonio escrito nos conforma como país, es una

memoria escrita de lo que somos como pueblo. De esta manera, todas las bibliotecas, pero principalmente la BNMM, tienen la misión de identificar, conservar y proteger este patrimonio para las presentes generaciones y para las futuras, entendiendo que un pueblo se reconoce justamente a partir de la memoria, de la memoria escrita. En nuestro caso, la BNMM guarda la memoria en distintos formatos, hablando de las colecciones bibliográficas especiales, por lo que tiene y conserva material y documentos audiovisuales, orales, es decir, en distintas plataformas y diferentes formatos justamente con el mismo fin de preservarlos y poder reconocernos como pueblo ahora y más adelante.

**PC: ¿Cuáles fueron las motivaciones principales para la creación de un catálogo colectivo de libros antiguos en Argentina?**

**FR:** El catálogo colectivo de libros antiguos, el CNU, nació a partir de un programa llamado «Programa Nacional de Bibliografía Colonial», y de la necesidad de registrar ese patrimonio, necesidad que surgió en una reunión que hizo el profesor Roberto Casazza, que actualmente trabaja en la BNMM. Así, personal de varias bibliotecas con fondos antiguos comenzaron a charlar sobre el tema y se decidió la creación de un protocatálogo, un principio de catálogo, con la tecnología que tenía la biblioteca en su momento, esto hace más de diez años, antes del 2005, alrededor del 2003.

Las motivaciones justamente surgen a partir de ese programa que venía llevando la BNMM de investigación sobre lo que era el patrimonio documental en el periodo colonial en la Argentina, naciendo de esta manera el catálogo colectivo de libros antiguos. Después fue tomando otra significación al modificarse, ampliando sus objetivos y su proyección, creciendo a la par de otros catálogos colectivos de patrimonios bibliográficos en el mundo. Todos estos, tienen la finalidad de registrar el patrimonio escrito de cada país, anterior a 1800.

En Argentina se comenzó de esa manera, es decir, registrando todo lo que fuera libro antiguo o material impreso antes del 1800 en territorio argentino. Luego se fue adaptando, y se fueron pensando modificaciones en lo que respecta al año, ya que en un principio se tomaba arbitrariamente al año 1800, al darse la mecanización de la imprenta y su extensión por toda Latinoamérica y América en sí.

La diferencia entre un libro antiguo y un libro moderno es su forma de fabricación: si nace de una imprenta manual o nace de una imprenta a vapor, y más adelante mecanizada. En Argentina, la imprenta a vapor llegó en 1840 aproximadamente,

entonces todo lo que se imprimió antes de 1840 sabemos que salió de una imprenta manual. Retomando la pregunta, el catálogo nació de una primera necesidad de registrar y documentar todo el material que el programa investigaba y estudiaba el territorio colonial que hoy es Argentina colonial, pero luego el CNU se fue modificando, pensando en cambiar las fechas para que también se pudiera incluir, de alguna manera, todo el material que se creó luego de que la Argentina se conforma como una nación.

**PC: ¿Cuáles son las funciones del Catálogo Unificado Nacional (CNU)?**

**FR:** En su momento, como decíamos anteriormente, nacía del programa nacional de bibliografía colonial, y ahí lo que hacía el catálogo era justamente registrar todo lo que era anterior al año 1800, y en Argentina, con su intensa historia editorial y de bibliofilia, existen muchas bibliotecas con fondos antiguos, muchas bibliotecas conventuales con fondos antiguos y realmente era una incógnita para muchos bibliotecarios porque no se sabía cómo trabajar con estos fondos. Se sabía que eran especiales, pero no se sabía cómo valorizarlos.

Las funciones que va adquiriendo este CNU van transformándose, y una de las primeras funciones era registrar, que en su momento fue la principal y continuó siéndolo, registrar lo más fielmente todo lo editado anterior al año 1800. ¿Por qué digo: fielmente? Porque muchas bibliotecas poseían fondos antiguos, y catálogos, pero los registros muchas veces tenían ciertas inexactitudes, porque la catalogación del fondo antiguo requiere una especialización, una formación distinta a la del bibliotecario común. La que recibí yo, y la que reciben los bibliotecarios, es una falencia importante en los planes de formación de bibliotecarios, se necesitan otras prácticas, otras técnicas, otra mirada para poder identificar fondos antiguos y raros y también para catalogarlos.

Los libros antiguos son engañosos, tienen muchas trampas, y hay que saber identificarlas, eso es un poco largo. Pero, al ser artesanal toda la producción del libro, una edición puede tener muchas características, muchas modificaciones, lo que decimos nosotros, los estados y emisiones, y justamente lo que buscan nuestros investigadores, los investigadores que buscan o investigan el pasado, que investigan la parte bibliográfica de estos libros, buscan justamente estas particularidades.

Entonces, cuando una cataloga debe comparar un ejemplar a otro, siempre, y esos ejemplares a veces están en la web, a veces no. Cada registro es un trabajo

verdaderamente de investigación bibliográfica que hace el catalogador. Es entretenido, porque una se entera de muchas cosas, porque realmente es una aventura tratar de reconocer cómo fue producido y entender las prácticas de impresión de ese momento, de esa imprenta, un poco a veces del lugar donde se imprimió. Y también al ver el documento, el libro, una rescata las materialidades que puede tener, las huellas que puede tener el libro y que pueden ser valiosas para un investigador, ya sean las vinculadas a encuadernación, las vinculadas a las tipografías, las vinculadas a las marcas, marcas de procedencia, a las rúbricas, a las anotaciones, a la estética del libro, a los exlibris. Todos esos son detalles buscados por investigadores, justamente que investigan o que estudian lo bibliográfico, son estudios bibliográficos en los libros, y para eso el bibliotecario se tiene que formar y especializar.

Entonces, el CNU lo que hace es en principio identificar estos libros en las bibliotecas, registrarlos, y muchas veces sugerir corrección a las bibliotecas que los tienen (que cede el registro), sugerir correcciones para identificarlo de una manera apropiada.

Otra de las funciones del catálogo, que fue apareciendo como algo básico, es el saber que no estaba la formación del bibliotecario en el tema, porque a nosotros nos costó mucho. En lo personal, me costó mucho formarme, y a partir de los encuentros de libro antiguo, los encuentros nacionales de instituciones con fondos antiguos y raros, a partir de estos encuentros que nacieron en 2009-2011, empezamos a trabajar de lleno con los bibliotecarios del país para introducir esta temática, que es enorme, y era un signo de pregunta para muchos bibliotecarios.

Entonces, a partir de esta necesidad que había en la Argentina y en la región, empezamos a hacer estos encuentros que, un poco, yo fui la que los generé dentro del área, la que los impulsé, y obviamente que la BNMM los adoptó, pero lo vimos desde un movimiento que también estaba en Brasil, donde se hacían los Encuentros Nacionales de Acervo Raro, y en México los Encuentros Nacionales de Libros Antiguos, y nuestro encuentro, el encuentro de la BNMM, surgió de la mixtura de estos dos y continuó cada dos años.

Estos encuentros y muchas capacitaciones que se pueden ver en la página web institucional, capacitaciones cortas de uno o dos días, tenían la finalidad de formar al bibliotecario en estos temas: bibliografía material, tipografía, conservación del libro antiguo, gestión de colecciones bibliográficas especiales. Ustedes pueden ver el folleto, porque no están los cursos en sí, pero están las menciones de los cursos realizados. Ahora recuerdo uno de exlibris, dos emisiones de un curso sobre exlibris, y todo eso se puede encontrar en la página web de la BNMM, en recursos para

bibliotecario, en lo que es la parte de libros antiguos y raros. Se hizo en función de esta necesidad, de que a los bibliotecarios nos falta mucha formación vinculada al tema del libro antiguo y raro.

Entonces, la primera función del catálogo CNU es el registro y la identificación de libros antiguos. La segunda es capacitar, capacitar al bibliotecario argentino, y después también al bibliotecario de la región, porque en nuestros encuentros siempre vinieron profesionales del exterior, como asistentes y como expositores. Tuvimos expositores expertos de Francia, Italia, México, España, Estados Unidos, Brasil, Portugal, Israel, y lo hemos continuado de esa manera, siempre fueron encuentros nacionales, pero nunca dejó de existir una presencia internacional fuerte, justamente en la parte de formación porque realmente teníamos que formarnos de expertos que estaban en otros países.

Hoy por hoy, tenemos muchos bibliotecarios argentinos que están formados, que están adiestrados en estas técnicas, y que están *aggiornados* con este mundo del libro antiguo y raro. Finalmente, otra de las cosas que se hacía desde el CNU, en algunos casos, y en casos en que la biblioteca tenía una colección muy importante, era catalogar *in situ*, cuando no tenían bibliotecario o necesitaban una persona que enseñara al bibliotecario, un catalogador del equipo iba a catalogar una semana a esa biblioteca.

De todo eso se hacía cargo la BNMM, pagaba la estadía y el pasaje al catalogador en esa provincia o ciudad, y el catalogador catalogaba esos fondos, y además nosotros trabajamos con un *software* que permitía que ellos pudieran tener ese catálogo de alguna manera. Es decir, hay veces que nos hemos encontrado que no tenían *software* siquiera, pero la colección de la biblioteca era riquísima. Entonces fueron trabajos de colaboración que dimos tanto en lo que es la parte de *software*, y en una parte de catalogación de estos fondos, a bibliotecas que realmente lo necesitaban y que los fondos merecían también esa atención especial.

**PC: ¿Cómo es la dinámica de trabajo en el sector en el que te encontrás? ¿Cómo se da la labor interdisciplinaria?**

**FR:** Como les mencionaba recién, el CNU se discontinuó en la gestión anterior. La actual piensa y evalúa la posibilidad de reactivarlo el año que viene, por lo que no podría hablar de cómo se trabaja actualmente en el catálogo porque el grupo fue disuelto. Actualmente, formo parte del equipo de subdirección de la BNMM, y participo

de las iniciativas que van surgiendo y saliendo de la misma subdirección, que son muchos proyectos, por lo que en algunos participo trabajando, como parte de la gestión, o participo en la etapa de difusión de las distintas partes que se necesiten del trabajo.

**PC: ¿Cuál es el nivel de difusión y visibilización del catálogo? ¿Qué tipo de usuarios son quienes más acceden al mismo?**

**FR:** En su momento, la forma de difundir el catálogo era a partir de las exposiciones en los distintos congresos de bibliotecarios en Argentina, o de afuera, de Brasil, principalmente. También lo hacíamos a través de *mails* masivos, o hacíamos convocatorias en listas de discusión para identificar fondos antiguos anteriores a 1800, por la lista de ABGRA (5), por ejemplo, hacíamos mucha difusión, pero ahora en la actualidad las difusiones se dan también por Facebook u otros medios. Pero en un principio lo hacíamos justamente a través de los congresos, o en ponencias en los mismos, y por los emails masivos, principalmente el de ABGRA, donde hacíamos convocatorias a instituciones que tuvieran libros anteriores al año 1800.

Por su parte, los usuarios que usan el catálogo, que lo usaban, básicamente son los profesionales que hacen o realizan investigaciones bibliográficas, que estudian el libro en sí, es decir, su historia, la historia de ciertas colecciones, o que estudian las particularidades de los libros. Esos son nuestros usuarios. No se enfocan tanto al contenido muchas veces, sino a la forma y materialidad de los libros. Por eso es muy importante la identificación exacta de cada libro, con un campo de notas voluminoso, con detalles que puedan ser recuperados de una manera correcta, y por eso se trabajó mucho desde el catálogo para normalizar la forma de entrada y mención en las notas de las distintas particularidades que tienen estos libros.

**PC: Estás relacionada con las colecciones especiales hace mucho tiempo ¿Qué opinión tenés acerca de las políticas públicas sobre estos fondos en el país?**

**FR:** En lo personal, creo que Argentina a nivel regional se posiciona sobre esta temática. Brasil y México son dos países que producen mucha bibliografía sobre el tema, realizan eventos de formación y capacitación también, y Argentina realmente está posicionada y creo que su particularidad es la variedad de expositores que

tenemos, además de la amplitud y diversidad en cuanto a lugares, y hasta donde llegan.

Son de muy variados países, no solo de Europa, sino que muchos de la región, de Latinoamérica y hemos tenido de Estados Unidos. En el último encuentro entramos en Asia y en África, tuvimos un expositor con una conferencia magistral que era de la Biblioteca Nacional del Líbano, y otro de la Biblioteca Nacional de Túnez. Creo que el posicionamiento que logró tener la Argentina y los eventos de formación tienen su relevancia en lo que es la diversidad de expositores, miradas sobre el tema y experiencias, porque realmente hemos tenido presencia de casi todos los países y ahora también invitaciones especiales con mucha gestión y mucho trabajo de distintos departamentos de la BNMM, en lo que es la traducción, lo que es la logística de grabación, vivos también, ensayos, me refiero a que el último encuentro del libro antiguo fue virtual y requirió una logística especial.

Pero creo que la BNMM ya hace más de 10 años viene trabajando en el tema y se posiciona en esta temática a nivel internacional y regional, y justamente creo que su caballito de batalla es la diversidad de las miradas y de las exposiciones, la diversidad de países que participan en los eventos, la pluralidad. En lo personal yo fui becada en dos oportunidades en España, y una tercera en Brasil, para formarme en lo que es libro antiguo y raro, porque, como decíamos antes, no hay formación en Argentina, ni planes de estudio que incluyan esta temática, y creo que desde que la BNMM dio a una de sus empleadas una beca, creo que apostaba un poco a lo que es realmente capacitar y formar, que es uno de los principales pasos que uno debe dar para generar políticas vinculadas a lo que es fondo antiguo y raro.

En este caso no estoy hablando de mi persona, pero sí creo que todas las instituciones tienen que tener como primera medida formar a sus empleados y profesionales para que puedan dar lo mejor de sí e identificar los fondos antiguos y raros, y puedan visualizarlos y darles una puesta en valor, que hoy por hoy si una ve la página web de la Library of Congress, o de Chile, de otras bibliotecas de otros países, uno ve la relevancia y el papel que tienen las colecciones bibliográficas especiales. Es como un carnet de presentación que tiene una biblioteca, y que muestra al mundo no solo sus servicios, no solo sus profesionales, sino también lo que tienen, que son sus colecciones.

La manera de mostrar sus colecciones, en primer lugar, hay que identificarlas y darles una puesta en valor principalmente como primera medida, los bibliotecarios de cada institución y de cada lugar tienen que estar formados, y tener esa mirada atenta ante el libro para poder identificarlo como decía recién, y registrarlo, como debe registrarse

cuando es una colección bibliográfica especial. El registro de un libro que pertenece a una colección bibliográfica especial porque es un libro raro o antiguo, necesita un tratamiento catalográfico especial. Todo esto nace muchas veces de las preguntas de si nacen primero las políticas o si son los bibliotecarios formados quienes presentan una necesidad de formación. Lo cierto es que la formación es primordial en este proceso de identificación, resguardo, protección y puesta en valor de las colecciones bibliográficas especiales, y las políticas públicas me parece que guían todo esto, esta necesidad que tienen los bibliotecarios de darles otros sentidos a estas colecciones y darles un plus más a las bibliotecas.

---

**La formación es primordial para la identificación, el resguardo, la protección y la puesta en valor de las colecciones bibliográficas especiales.**

---

Porque realmente cuando vas una biblioteca decís «¿y qué tiene esa biblioteca?», «¿qué es lo que puede dar más allá de los servicios?». Ante esta pregunta, siempre está la respuesta de sus colecciones especiales, sus colecciones más relevantes. Por eso es importante reconocerlas e identificarlas, registrarlas y protegerlas, conservarlas para presentes y futuras generaciones, entonces si me preguntas qué pienso sobre las políticas públicas de Argentina sobre este tema, han sido exitosas, se han mantenido en el tiempo, y creo que se supo mantener la atención de los bibliotecarios, porque básicamente la BNMM fue a la necesidad que tenían, la cual era realmente una incógnita, tenían una pregunta sobre el qué hacer con estos fondos.

**PC: ¿Qué les aconsejarías a las personas que están interesadas en trabajar con el libro antiguo y raro?**

**FR:** En lo personal creo que es un mundillo hermoso, con mucha particularidad. Pienso que una se convierte en un bibliotecario investigador que sabe que tiene que trabajar con otras disciplinas, con especialistas en papel, tipografías, encuadernación; especialistas en tintas, técnicos que hayan trabajado con imprentas manuales, con historiadores. Muchas veces es un bibliotecario, que tiene que tener el teléfono correcto para identificar y registrar adecuadamente ese libro, que luego otra persona va a investigar más, o el mismo bibliotecario. Mi tesis de licenciatura la hice sobre el vocabulario de la lengua guaraní, que es un libro que lo tiene la BNMM, el cual nace en la Imprenta Guaranítica; y realmente toda la formación a la que se me permitió

acceder, que fue, como dije, en otro país, me dio todas las herramientas necesarias para poder hacer una investigación bibliográfica con ese libro.

Lo más valioso es que tengo conocimiento de que otros bibliotecarios también generan producción bibliográfica sobre libros determinados, bibliotecarios que han aprendido de esas herramientas y las han adoptado a partir de los encuentros de libros antiguos. Yo como testigo puedo decir que la capacitación que dio el equipo del CNU, y los registros que se generan en el mismo, les sirvieron a muchas instituciones y a muchos bibliotecarios que empezaron a degustar este mundo del libro antiguo y raro, y comenzaron a formarse y a buscar más formación.

De hecho, algunos bibliotecarios también accedieron a las mismas becas a las que yo accedí en su momento. También siguieron en contacto con profesionales que nosotros habíamos traído a nuestros encuentros, siguieron en contacto con esos expertos para poder después llevarlos a sus provincias. Eso creo que no tiene precio. Actualmente, en la provincia de San Juan, se realizan encuentros provinciales de libro antiguo y raro, y el encuentro provincial y regional del libro patrimonial. El impacto que han tenido estos encuentros con los profesionales que venían del exterior fue grande ya que organizábamos un recorrido en otras provincias para que pudieran dar charlas también allí.

Todo ese trabajo hizo que los encuentros más allá de que se hacían en Buenos Aires, repercutieran en otras provincias del país. Tenemos conversaciones con algunos lugares para continuar, estamos en gestiones, pero la pandemia atrasó mucho todas las conversaciones que estábamos dando. Lo importante de esto es difundir la temática y es como decíamos recién también formarse, buscar formación, los encuentros son un lugar excelente para formarnos.

Ahora en la actualidad nosotros hemos organizado, en 2020, un ciclo de conferencias sobre las colecciones bibliográficas especiales, y en el 2021 el Encuentro del Libro Antiguo y Raro, los dos bajo la modalidad virtual (6). Pueden verlos en principio en el canal de YouTube de la BNMM, o en la página *web* donde están las ponencias, las presentaciones PowerPoint y en donde los guían a cada una de las charlas que están en YouTube, de estos dos últimos eventos, en los cuales van a encontrar mucha información y formación sobre distintas temáticas vinculadas a lo que es el libro antiguo y raro.

**PC: Contanos, sucintamente, cuáles han sido las estrategias que se implementaron para poder desarrollar las actividades laborales y académicas en el contexto de la pandemia de COVID-19 ¿Qué reflexiones te deja la experiencia transitada?**

**FR:** La BNMM, como todas las bibliotecas del país y del mundo, tuvieron que trabajar para *aggiornarse* a esta nueva realidad, a la no presencialidad en el trabajo. El año pasado, y el anterior, se trabajó en el lanzamiento de lo que fue el relevamiento de autores y autoras argentinos en la BNMM, del Censo Nacional de Bibliotecas Públicas de Argentina, y se trabaja actualmente para afianzar lo que es el Proyecto de Bibliografía Nacional. Todo esto se pudo hacer a partir de la virtualidad y de mucho trabajo de gestión. Son proyectos y programas enormes. Han tenido básicamente un trabajo de gestión y logística bastante importante porque tienen que llegar a un contacto con las bibliotecas de las provincias, y trabajar siempre con ellas, cosa que se pudo realizar desde la virtualidad y la no presencialidad.

Además, la BNMM, más allá de la parte bibliotecaria, trabaja en lo que son muestras virtuales, concursos, y hay mucha tarea de investigación, que realiza como una entidad cultural y pública, y con más de 200 años de presencia en la cultura. Es importante comentar que, además de estos tres proyectos, la BNMM también desarrolla lo que es la referencia virtual, es decir, cuando una ingresa a la página web, lo recibe un referencista, un bibliotecario.

En los procesos técnicos, también se ha trabajado con mucho ingenio. Se han hecho revisiones de registros catalográficos. También, en lo que es el catálogo de autoridades, se trabajó con todas las referencias de autores, que son electrónicas en su mayoría, y en lo que respecta a lo que es hemerográfico, se trabajó únicamente en la catalogación de publicaciones electrónicas. La atención al usuario está volcada solamente a la referencia virtual, pero como hay guardias se han hecho determinados trabajos para aquellos que necesitaban de presencialidad y para continuar mínimamente con algunas tareas.

**PC: Por último, quisiéramos saber qué vinculaciones existen a nivel regional e internacional en lo que respecta al tratamiento, conservación y preservación de fondos antiguos y raros.**

**FR:** A nivel regional podemos hablar, como también comentaba recién, sobre Plan ORG, que es un programa que nace de la Biblioteca Nacional de Brasil, que es

parecido al CNU. Contiene un catálogo colectivo de acervo raro de bibliotecas brasileñas. Además, publican anales, documentos sobre temáticas del libro antiguo, llevan adelante capacitaciones, y hacen los encuentros ENAR, que son los Encuentro Nacional de Acervo Raro (7), que tienen presencia de todo Brasil, y que, justamente, cada una de las instituciones expone sus acervos que bajo determinados criterios de rareza son considerados especiales. Creo que Plan ORG tiene más de 15 años de trabajo y existencia, y es un referente en la región en lo que es la continuidad de un trabajo muy bien hecho y de mucho prestigio en todo lo que es Brasil. Los encuentros de libro antiguo y raro que nosotros llevamos adelante en la BNMM desde el 2009/2011. En 2009 tenemos una semana de formación del libro antiguo, y en el 2011 empiezan los encuentros.

Esa semana de formación creo que es la primera semana que empieza todo, que empezamos a conocernos, que la BNMM presenta una política pública sobre el libro antiguo su formación, y visibilidad, y que la continúa hasta la fecha. ASINPPAC, es una Asociación Internacional para la Protección del Patrimonio Cultural (8), que trabaja mucho con lo que es la conservación no solo en papel, sino de todo documento, realizan encuentros, capacitaciones, tienen becas, se ha hecho una beca para Minas Gerais, para justamente un bibliotecario argentino, o sea, un especialista que esté o que haya estado en una biblioteca pública. Se hizo antes de la pandemia y se discontinuó por la misma, pero que está en vistas de volver a reactivarse, una vez en que estemos en una nueva normalidad.

ASINPPAC es una asociación sin fines de lucro que trabaja de manera excelente, y que podemos referenciar para todo lo que es conservación, no solo en papel, sino de todo lo que es un objeto patrimonial que es digna de ver y de mencionar. Edades del libro, otro espacio que no sé si está discontinuado al momento, pero es un evento que fue muy interesante, y tienen libros electrónicos con las actas que también son de libre acceso, una puede entrar. Está organizado por la UNAM, la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene dos institutos que realmente generan mucha producción escrita y muchos eventos de formación y divulgación de la temática.

Es realmente para mencionar lo que hacen los dos institutos de investigación de la UNAM (9). También está CInELA, que es un Círculo de Investigadores y Estudiosos del Libro Antiguo de Chile (10), que va por su segunda jornada. Nos estamos conociendo, yo tampoco los conocía y creo que también es muy interesante poder verlo, y fue de interés la programación que se dio de manera virtual y gratuita, creo que es un lugar notable y ojalá que puedan continuar y mantenerlo. El Congreso Medieval Zaragoza (11), que tiene varios años también, es un encuentro exquisito en

la temática del libro antiguo, es presencial y pago, es un poco más difícil para los que somos de Latinoamérica.

Todos estos son eventos. Después, hay muchos investigadores y muchos profesionales, que, pensando, si una quiere ver los encuentros del libro antiguo, los van a poder ver, y buscar en redes y demás, porque son personas hiper conectadas. Una de las funciones principales de los eventos es la conexión entre personas, el poder referenciarse, el poder relacionarnos para que podamos pedir bibliografía, para que se puedan gestionar visitas, visitas de expertos a distintos lugares, en este caso, de la Argentina. Cuando nosotros organizamos los encuentros del libro antiguo, tenemos la presencia de embajadas que colaboraban o patrocinaban los viajes aéreos de los expertos, en muchas ocasiones. Siempre hubo una tarea de logística también para conseguir que esa persona pueda venir al país, por eso es importante la conversación y relación con los profesionales de distintos países, porque a través de ellas una puede llegar a pensar, planificar y gestionar una capacitación en cada ciudad, en cada lugar.

La virtualidad lo que hace en este caso en especial, es que facilita mucho que pudiéramos tener la presencia de expositores de distintas partes del planeta y eso con la presencialidad era muy difícil de lograr, como también era muy difícil de lograr tener a muchos profesionales de provincias argentinas, el costo de pasaje, de estadía, de la mantención en Buenos Aires que no es algo fácil, por lo que la virtualidad hizo que también pudiéramos llegar a distintos y a más lugares de los que pensábamos. Creo que a partir de estos encuentros uno ve profesionales y expertos, también ve experiencias que creo que son ricas de compartir, y que, a partir de verlos en programaciones, de verlos en charlas en vivo, una puede empezar a relacionarse. Las vinculaciones existen entre expertos, profesionales, información y gestores, hay vinculación sobre esta temática, que se da de una manera informal, no es siempre de una manera formal, pero que se termina cristalizando justamente en generar capacitaciones, eventos, elaboración de ediciones de libros vinculados a esta temática.

### **Comentarios finales de Fernández Rojo**

Todos, cuando vemos un poquito de lo que es el libro antiguo, nos quedamos con esas ganas de saber más, es muy interesante el estudio, el meterse en todo este mundillo, y atractivo, ¡es muy atractivo!, porque hasta la parte de catalogación que

puede parecer rutinaria para el bibliotecario, genera una investigación, enterarte de todo lo que le pudo haber pasado a ese libro, es un poco de chismoso el meterte en esa historia, y debe ser eso lo atractivo de la temática. Aunque lo cierto es que en ninguna universidad argentina hay algo de formación especializada en esto.

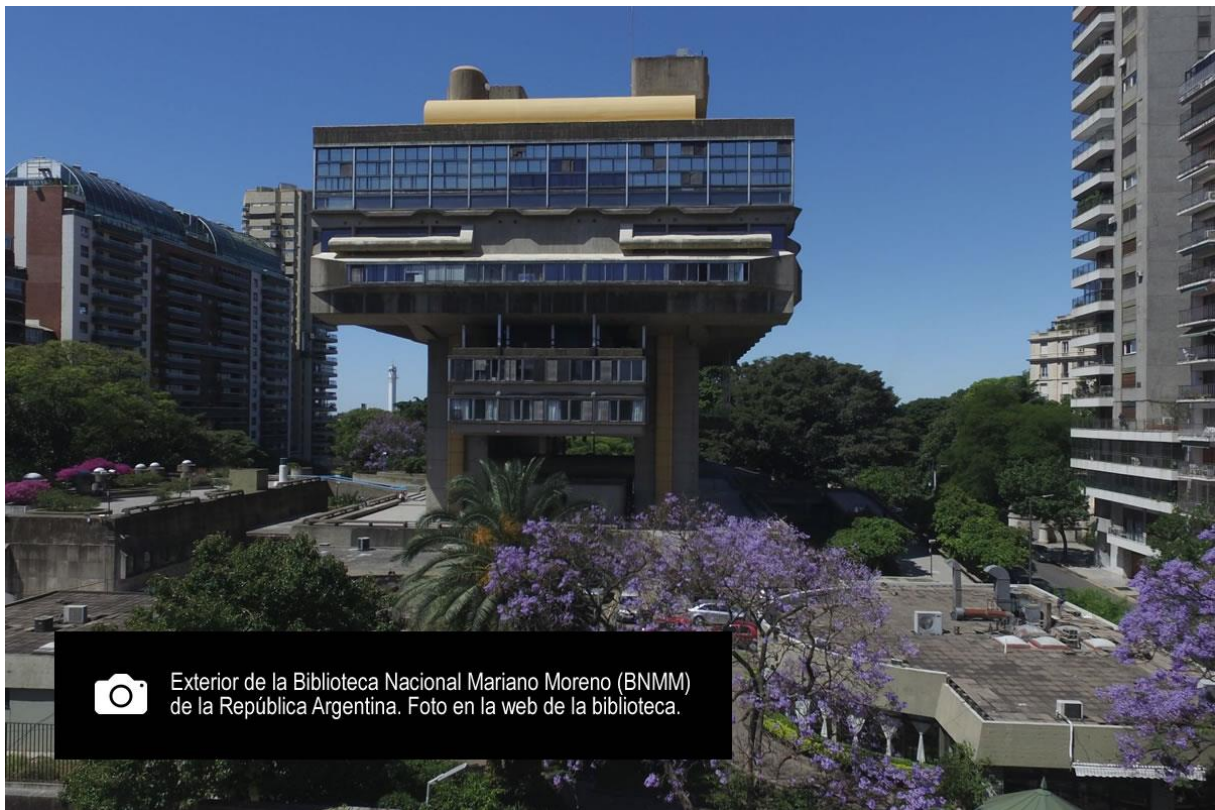
## Notas

1. La entrevistada se refiere a las colecciones que forman parte del tesoro Sala Paul Groussac, que, entre sus colecciones, alberga fondos que pertenecieron a José de San Martín, Manuel Belgrano, Mariano Balcarce, entre otras personalidades. Más información disponible en: <https://www.bn.gov.ar/biblioteca/salas/tesoro>
2. Jorge Luis Borges fue director de la BNMM desde el año 1955 hasta 1973.
3. La entrevistada se refiere al escritor Julio Cortázar (1914-1984). Más información sobre su biografía disponible en:  
[https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/creadores/cortazar\\_julio.htm](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/cortazar_julio.htm)
4. La tesis de la entrevistada puede consultarse en el repositorio de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata:  
<http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/707/EI%20Vocabulario%20de%20la%20lengua%20guaran%C3%AD.pdf?sequence=3>
5. Asociación de Bibliotecarios Graduados de la República Argentina. Sitio web institucional: <https://abgra.org.ar/>
6. Más detalles sobre los encuentros mencionados por la entrevistada pueden encontrarse en: <https://www.bn.gov.ar/bibliotecarios/encuentros-jornadas-seminarios/libros-antiguos-y-raros>
7. Más información sobre este evento académico puede encontrarse en:  
<https://www.gov.br/bn/pt-br/central-de-conteudos/noticias/xiv-encontro-nacional-de-acervo-raro-2013-enar>
8. Más información sobre ASINPPAC: <http://asinppac.com/>
9. La entrevistada se refiere al congreso organizado por el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM y la Biblioteca Nacional de México. Más información disponible en:

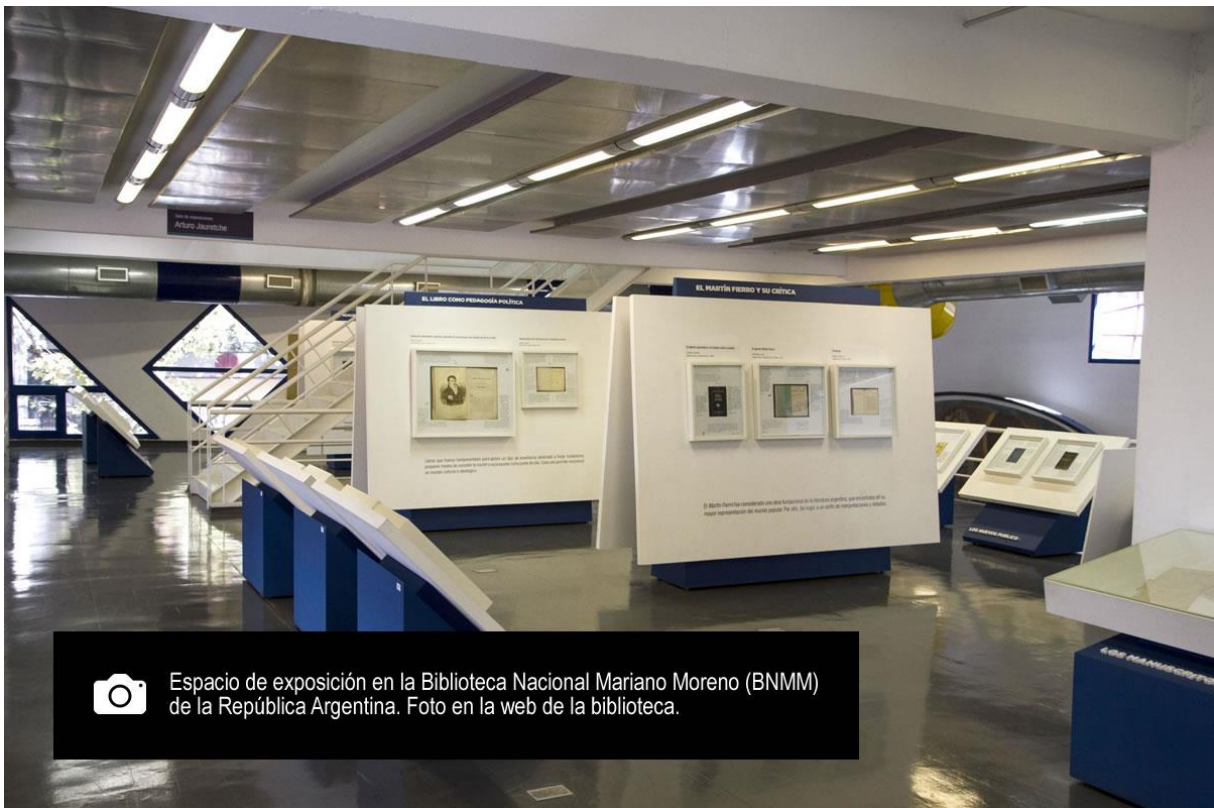
<http://actividadesacademicas.iib.unam.mx/index.php/EDL/edl17/about/organizingTeam>

10. Más información sobre CiNELA: <https://cinela.cl/>

11. La entrevistada se refiere al *Congreso Internacional sobre el Libro Medieval y Moderno* que ya lleva cuatro ediciones. Más información disponible en: <https://congresolibroantiguo.weebly.com/>



Exterior de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno (BNMM) de la República Argentina. Foto en la web de la biblioteca.





RETRATO DE LECTOR

# **Stelios Petroulakis**

## **Reading (Leyendo)**

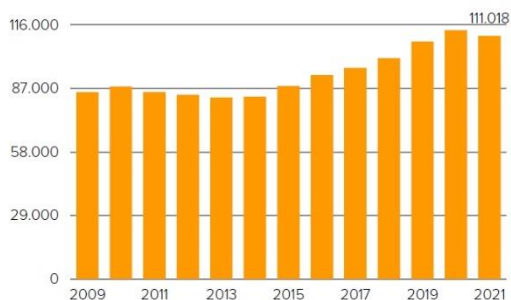


Stelios Petroulakis, *Reading (Leyendo)*, s.f.  
32 cm × 41 cm, colores al óleo sobre lino.  
Galería T.K. en Thíra (isla Santorini, Grecia).

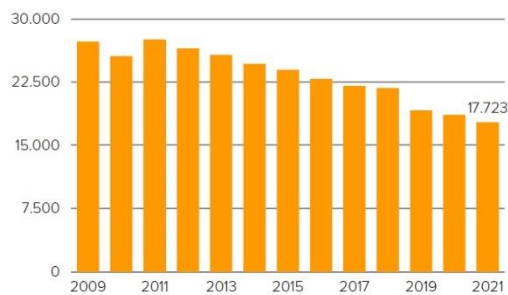


# CIFRAS DEL MERCADO: EMPRESAS CULTURALES

**Gráfico 2.1. Empresas culturales en determinadas actividades de la industria y los servicios**  
(Valores absolutos)



**Gráfico 2.2. Empresas culturales en determinadas actividades del comercio y alquiler**  
(Valores absolutos)



**Gráfico 2.3. Empresas culturales por actividades económicas. 2021**  
(En porcentaje)



**Gráfico 2.4. Coste laboral por trabajador por actividades económicas. 2021**  
(Euros por trabajador/año)



\* Capítulo IV.A.2 del *Anuario de Estadísticas Culturales 2022* del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España con datos del INE en 2021. El *Anuario* se publica en el mes de noviembre del año siguiente (es decir, leemos datos de hace dos años). A continuación, síntesis de los «**Principales resultados**» sobre las empresas culturales, apartado en pág. 25 del *Anuario*.

A principios del 2021, el Directorio Central de Empresas (DIRCE) censa 128 741 empresas cuya actividad económica principal es de tipo cultural, el 3,8 % del total.

- El 86,2 %, 111 018, se dedica a la industria, los servicios, las artes o los espectáculos: edición, bibliotecas, archivos, museos, cine, vídeo, radio y televisión, entre otras.
- El 13,8 % restante, 17 723, se dedica al comercio o alquiler de bienes culturales.

### **Empleo:**

- el 67,1 %, no tiene asalariados,
- el 26,8 %, cuenta con 1 a 5 trabajadores,
- el 5,4 %, de 6 a 49 asalariados,
- y el 0,7 %, 50 asalariados en adelante.

### **Localización geográfica:**

- Andalucía, 13,4 %;
- Cataluña, 19,9 %;
- Comunidad de Madrid, 21,5 %;
- Comunidad Valenciana, 9,9 %.

[www.alandio.net](http://www.alandio.net)

**Competencia lectora**

**Comunicación en el liderazgo**

**Paz Muro**

**Lector Inmersivo de Microsoft**

**Edward Ruscha**

**Patrimonio documental**

**Stelios Petroulakis**

**Cifras del mercado. Empresas culturales**

**kronotipo  
de  
aldomanucio**

**n.º 72 (octubre-diciembre de 2023)**

**año XVIII, n.º 4**

**ISSN 1886-3515**