



Centro de Posgrado y Estudios Sor Juana

Estrategias didácticas para la competencia en
Lectura para la crítica profesional del Arte

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestra en Cultura Escrita

Presenta:

Martha Judith Soto Flores

Directora de Tesis

Maestro Fernando López Mateos

Tijuana, B. C., 2014

AGRADECIMIENTOS

A mis maestras y compañeros de la Maestría en Cultura Escrita por sus valiosas aportaciones que hicieron de esta experiencia una oportunidad de desarrollo profesional.

A mi familia, especialmente a mi esposo y maestro.

Tabla de Contenidos

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	2
1.1 ANTECEDENTES.....	2
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	2
1.3 IDENTIFICACIÓN.....	7
1.4 ANÁLISIS, OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..	11
CAPÍTULO II. DESARROLLO.....	13
2.1 MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	13
2.2 PEDAGOGÍA DE TÉCNICAS DE LECTURA.....	25
2.3 ORGANIZACIÓN DE TEXTOS.....	33
2.4 COMPRENSIÓN LECTORA.....	43
2.5 POST-LECTURA.....	53
CAPÍTULO III. CONCLUSIONES.....	58
3.1 SÍNTESIS.....	58
3.2 HERMENEUTICA.....	59
3.3 CONSIDERACIONES FINALES.....	60
CAPÍTULO IV. REFERENCIAS.....	62
4.1 FUENTES.....	62
4.2 BIBLIOGRAFÍA.....	63
4.3 ANEXOS.....	70

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.

1.1 ANTECEDENTES.

El presente trabajo constituye una investigación transdisciplinaria que integra aspectos pedagógicos, Arsológicos y específicos de la formación lectora, realizada bajo la dirección del Maestro Fernando López Mateos, para efectos de obtener el grado de Maestría en Cultura Escrita por el Centro de Posgrado y Estudios Sor Juana de la ciudad de Tijuana, Baja California, México, dentro de su línea de investigación correspondiente a Pedagogía de la Lectura. La autora del trabajo tiene como formación profesional básica la Licenciatura en Artes Visuales por la Escuela Superior de Artes Visuales de la misma ciudad de Tijuana, programa que se enfoca particularmente en la formación de críticos e investigadores profesionales del arte y en esa misma institución se desempeña como docente.

Es por las anteriores condiciones que la autora del trabajo entra en contacto con el problema de la competencia lectora dentro de la formación profesional de los críticos de arte y es dentro de la problemática cotidiana y la experiencia fáctica tanto en el ejercicio de la crítica de arte como en la docencia enfocada a la formación de críticos, que la autora se ve compelida a realizar la presente investigación. (Anexo I)

1.2 JUSTIFICACIÓN.

La realización de un trabajo como el presente no resulta, en el actual contexto, además, gratuita. Se inserta en una tendencia contemporánea clara dentro del ámbito del ejercicio del arte y la cultura en Baja California; tendencia que se evidencia con la creación en 2001 de la primera licenciatura en artes de la historia de Baja California en la ya mencionada Escuela Superior de Artes Visuales, la posterior creación de la licenciatura en Artes Plásticas por la Universidad Autónoma de Baja California en 2003 y la subsecuente proliferación de programas académicos afines como refleja la siguiente tabla:

Nombre de la Institución	Programa académico	Año
Escuela Superior de Artes Visuales	Licenciatura en Artes Visuales	2001
UABC	Licenciatura en Artes Plásticas	2003
UABC	Licenciatura en Teatro	2006
UABC	Licenciatura en Medios Audiovisuales	2008
UDCI	Licenciatura en cinematografía	2008
UABC	Maestría en Artes	2011

Es evidencia también de la tendencia arriba mencionada, la fuerte inversión federal de los últimos años, aplicada en la creación de los Centros Estatales del Arte o CEART en varios municipios de la entidad y la ampliación del Centro Cultural Tijuana (CECUT) con su galería 'El Cubo' (2008) y otra serie de mejoras que continúan en proceso en este momento. La proliferación de creación de nueva infraestructura y espacios de difusión del arte; resulta significativa si pensamos que, antes de eso, habían pasado 30 años desde la última inversión federal en cultura de Baja California con la creación del CECUT (1982). Todo esto hace clara la tendencia a la profesionalización de las diversas disciplinas y ejercicios profesionales en el ámbito artístico y cultural de Baja California.

Nombre de la Institución	Entidad	Año
CECUT	Tijuana	1982
CEART	Mexicali	2005
CEART	Ensenada	2007
El Cubo (CECUT)	Tijuana	2008
CEART	Tijuana	2013

(<http://www.cenart.gob.mx>, 2013) (<http://www.cecun.gob.mx>, 2013)

Por otra parte, la juventud de los propios programas académicos de formación profesional en este campo, presupone naturalmente una gran cantidad de trabajo aún por hacer. Es con el reciente cumplimiento de la primera década de ambas licenciaturas en arte que se marca un punto de madurez en el cual resulta oportuno entrar a los detalles pedagógicos como la formación de la competencia lectora, competencia que resulta fundamental para la formación profesional de cualquier disciplina, más allá de su necesidad durante la etapa de formación profesional, resulta esencial para la posterior práctica profesional de la crítica de arte.

Como ya se mencionó arriba, la autora del trabajo se encuentra habilitada para intentarlo no solamente por su formación en lo que a enseñanza de la lectura corresponde, sino también por su formación y experiencia profesional dentro de la crítica de arte en lo particular. Es particularmente viable realizar esta investigación dentro del contexto de la Maestría en Cultura Escrita del Centro de Posgrado y Estudios Sor Juana de manera simultánea con el ejercicio profesional dentro de la Licenciatura en Artes Visuales de la Escuela

Superior de Artes Visuales, porque estos dos contextos académico-institucionales presuponen el acceso a bibliografía especializada, así como a la asesoría de expertos en los diversos aspectos disciplinarios del tema aquí tratado.

El producto esperado del presente trabajo es una tabla de lineamientos estratégicos para la formación de la competencia lectora de los críticos de arte profesionales, misma que será de utilidad tanto para las instituciones formadoras de críticos profesionales de arte y sus docentes, como para los propios críticos profesionales de arte, tanto en ciernes, como en su ejercicio profesional.

Este trabajo, a su vez, será de utilidad social general, en tanto que permitirá reforzar la función de la crítica de arte, de acuerdo con la Teoría General del Arte. Dicha función es la de facilitar la asimilación de las formas artificiales (creadas por el arte) a la cultura general con el fin de enriquecer el mundo artificial que los seres humanos creamos para nuestra supervivencia. A este respecto, Jiménez Cuanalo señala:

O sea que resulta indispensable tener una versión o representación artificial del fenómeno que sea más estable y más simple y que pueda ser analizada y señalada para efectos de comparación. Esto trae como consecuencia lógica que el acto de representar, es el primer e indispensable paso en la construcción de eso que llamamos humanidad. Y que además es el punto de origen a partir del cual surgirán los demás componentes de esa humanidad, como la razón, la tecnología, etcétera. (Jiménez 2008: 31)

Por otra parte, en términos prácticos, el ejercicio formal o informal de la crítica de arte es la base para el ejercicio presupuestal en el renglón arte y cultura, mismo que aunque ocupa un porcentaje relativamente menor del gasto público, no deja de representar una cantidad importante de recursos. Como ejemplo, esto lo podemos corroborar con la nota de prensa El Economista del 31 de diciembre de 2013:

La Secretaría de **Hacienda** y Crédito Público (SHCP) resaltó que el presupuesto federal destinado a infraestructura y política cultural del país para el próximo año **asciende a 18,347 millones de pesos**, lo que significa un **crecimiento** de 3.4%, 600 millones de pesos más respecto a 2013. (El Economista, 2013)

El periódico El Mexicano se menciona en su nota de prensa del 30 de diciembre de 2013 que el presupuesto otorgado al Instituto Municipal de Arte y Cultura de Tijuana para ese año fue de 28 millones de pesos. Podemos comparar con otros renglones como obra pública, que el gasto otorgado al IMAC y otras dependencias similares es mucho menor, pero no deja de ser significativo:

TIJUANA.- Con la abstención de tres regidores, el cabildo aprobó el proyecto de presupuesto de egresos del 2014, que autoriza al XXI Ayuntamiento a ejercer un gasto de cuatro mil 919 millones 600 mil pesos; en ese mismo sentido iría el proyecto de Ley de Ingresos que será presentado al Congreso del Estado por la siguiente administración.

El regidor Eduardo Enrique Parra Romero, presidente de la Comisión de Hacienda, presentó el punto de acuerdo en el que se aprueban un total de ocho mil 735 plazas, más las que pertenecen a las paramunicipales.

Al Instituto Municipal de la Juventud (IMJUV) se le autorizó un gasto de 10 millones 28 mil pesos, mientras que al DIF Municipal se le otorgó un presupuesto de 82 millones 969 mil pesos.

En el caso del Instituto Municipal de la Mujer (Immujer) se les dio un incremento, pues de ocho millones de pesos pasó a ocho millones 614 mil pesos; a Desarrollo Social Municipal (DESOM) se le presupuestó un gasto de 20 millones 665 mil pesos.

El Instituto Municipal del Deporte (IMDET) contará con 45 millones de pesos, el Instituto Municipal de Arte y Cultura (IMAC) 28 millones de pesos y el

Sistema Municipal de Parques Temáticos (Simpatt) 27 millones de pesos. (El Mexicano, 2013)

Ahora bien, en el caso específico de los recursos destinados a dar apoyos a la creación artística, a la adquisición de obra de arte y a la exhibición de obra de arte, estos dependen naturalmente de un proceso de selección y / o adjudicación, toda vez que siempre hay más artistas y obras de arte en Baja California que los apoyos y presupuestos disponibles. De esta manera, un acto formal o informal de crítica que determina a quién se le ha de conceder el espacio para sus exhibiciones, a quién dar los apoyos o a quien dar los premios, es la base del ejercicio de estos presupuestos millonarios, por lo que es clara la utilidad de tener críticos profesionales de arte y, en consecuencia la necesidad de tener adecuadas estrategias de formación de competencia lectora especializada para estos críticos, tanto en su proceso de formación profesional, como en su ejercicio profesional postgraduado.

1.3 IDENTIFICACIÓN.

El objeto de estudio del presente trabajo constituye, precisamente, el ejercicio de la lectura para la crítica profesional de arte.

Esto es, nuestro estudio se enfoca al ejercicio de la lectura realizada con el fin de prepararse para o de ejercer la crítica de arte. Cabe aclarar, que el ejercicio de la lectura, aún cuando posee una identidad general, puede desglosarse en varios tipos o niveles de lectura. En palabras de Fernando Cuetos:

...el sistema lector tiene muchos componentes, todos los cuales deben funcionar de una manera eficiente y sincronizada -y nos explica cómo cada uno de esos diversos componentes se adquieren a lo largo de la educación- En los primeros cursos los esfuerzos se centran en los procesos de decodificación y posteriormente se va pasando a los procesos superiores de comprensión de textos. (Cuetos, 2010a: 169)

Conforme lo explica este autor, hay un nivel básico de técnica lectora que consiste en identificar las letras que componen nuestro alfabeto y aprender el sonido que corresponde a cada una de ellas, de modo que podemos hablar de personas que 'leen' aunque solamente sean capaces de transformar las letras en sonidos. También existe la lectura en la cual el lector es capaz de identificar algunas o todas las palabras que lee y de allí se progresa, en cuanto a la habilidad técnica lectora, a identificar estructuras más amplias, como frases, etcétera.

Con respecto a la comprensión de la lectura Lucía Lima explica, por su parte, que:

La mayoría de las veces que leemos, lo hacemos de manera superficial, es decir, solamente decodificamos lo escrito gracias al conocimiento de nuestra lengua; tenemos contacto con un texto únicamente de vistazo. Almacenamos la información recibida pero no la procesamos debidamente para dar paso a la comprensión. (Lima 2013a: 19)

En este sentido, nuestro estudio no se interesa en las habilidades técnicas básicas de la lectura, que corresponden a la educación básica, sino a un nivel de competencia técnica lectora que corresponda a la formación profesional universitaria, que se presupone en el crítico profesional de arte.

Aquí nos enfocaremos a la lectura que corresponde a un nivel de formación lectora profesional-universitario; esto es, a una lectura que rebasa las etapas meramente gráfico-fonéticas en cuanto a la técnica de lectura y que rebasa lo que Lima llama lectura superficial.

La lectura además puede clasificarse según el tipo de lector. En palabras de Ma. Alicia Peredo sería como sigue:

A semejanza de los textos, para ordenar el análisis de los motivos de lectura propongo una tipología de lectores: los productores, los informados y los comunes... 1. *El lector productor* es el que elabora

materiales de lectura. Su producción está encaminada a grupos de especialistas, es decir, escribe textos para ser leídos por grupos de otros productores como él. No es inusitado pensar que, además sabe hacer con la lectura lo mismo que el lector común y el informado. 2. *El lector informado* es el que requiere la lectura para su formación profesional, pero no produce textos para expertos ni para la comunidad. Necesita la lectura para su desempeño laboral; además, puede y sabe cómo hacer todo lo que el común lleva a cabo mediante la lectura. 3. *El lector común* es el que precisa la lectura para desenvolverse en la vida cotidiana; no necesariamente lee textos de los especialistas, ni tampoco se halla sujeto a la exigencia de lecturas para su desempeño laboral. (Peredo 2005a: 76)

Claramente, en este trabajo nos enfocamos a la lectura que corresponde al primer tipo, puesto que la crítica tiene como manifestación primordial la de crear textos tanto para los especialistas como para el público en general. Sin embargo, no hay que olvidar que, como lo señala este autor, la competencia del lector productor presupone, la del lector informado. Esto es, para llegar a ser un lector productor, habrá de pasarse primero por la formación lectora correspondiente al lector informado. Puede decirse que también se implica la lectura del lector común, sin embargo, este tipo de lectura quedará fuera de nuestro objeto de estudio, en tanto la formación del lector común corresponde a la educación básica y no a la profesional.

Finalmente, podemos deslindar diversos tipos de lecturas por la manera en que se asocian los tipos de textos con la finalidad de la lectura. Al respecto, Peredo agrega: "...por tanto su función se encuentra determinada en buena medida por la cantidad y la calidad de los textos que leen y a partir de los cuales pueden generar nuevas ideas." (Peredo 2005b: 76) Lo que se traduce en que podamos identificar varios tipos de textos de acuerdo con la función que cumplen para el lector; siendo, de acuerdo con De León los tipos de textos se dividen:

Lectura recreativa o de esparcimiento. Se lee recreativamente cuando se desea pasar el rato, por puro placer o para satisfacer curiosidades... por ejemplo, textos como los siguientes: Historietas, novelas, fotonovelas, chistes, cuentos, etc... Lectura informativa o cultural. Este tipo de lectura es cuando se lee para estar informado acerca de un tema o lo que ocurre en determinado lugar de un país o en el mundo... Aplicamos esta lectura cuando leemos textos como: Diarios, revistas, avisos, propaganda, etc. Lectura de estudio o reflexiva. Es la lectura para retener la información... Esta lectura es para aprender, investigar temas científicos, artísticos, tecnológicos, estudiar textos escolares, publicaciones estructuradas, etc... mayor capacidad de análisis y reflexión. (De León 2010, 5)

De esta manera, el objeto de nuestro estudio queda precisado a una lectura con técnicas lectoras avanzadas, un nivel de comprensión de textos profundo, practicada por lectores productores y enfocada a textos “argumentativos, complejos, en los cuales casi siempre buscan razonamientos lógicos e ideas abstractas.” (Peredo 2005c: 77) y que sean objeto de una ‘lectura de estudio o reflexiva’.

Nuestro Problema de Estudio, por otra parte, consiste en la siguiente pregunta ¿Cuál es la manera idónea de formar la competencia lectora requerida por los Críticos de Arte profesionales? Para intentar solucionar este problema, partimos de la hipótesis de trabajo de que “es tanto posible como necesario adaptar las estrategias generales de formación de competencia lectora a las necesidades específicas de formación de críticos profesionales de arte”. Por lo tanto, nuestro objetivo general será el de elaborar una tabla de lineamientos estratégicos para la formación de la competencia lectora de los críticos de arte profesionales.

1.4 ANÁLISIS, OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y ORGANIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Aspecto del Objeto	Problema: ¿Cuál es la manera idónea de formar la competencia de...	Objetivo Específico: Determinar los lineamientos técnicos para la formación de...	Tecnología de investigación
Conceptos	Modelos teóricos	Elaborar un marco teórico conceptual	Investigación documental.
Lectura	Técnica de decodificación	Competencia de lectura rápida.	Investigación documental.
Crítica de arte	organización	Competencia de organización de textos.	Investigación documental.
	comprensión	Competencia para la comprensión de textos especializados.	Investigación documental.
Ejercicio profesional	aplicación	Competencia para aplicar las lecturas a la redacción de crítica de arte.	Investigación documental.

De tal suerte que nuestro desarrollo habrá de subdividirse y organizarse en los siguientes apartados:

1. Elaboración, mediante investigación documental y análisis crítico, de un marco teórico-conceptual que fije la convención que vamos a suscribir dentro del presente trabajo respecto de los principales

conceptos manejados tanto como sobre los principales modelos teóricos que usaremos como base de nuestro estudio.

2. Realizar una investigación documental sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de técnicas de lectura, particularmente de la llamada 'lectura rápida'.

3. Realizar una investigación documental sobre, por una parte, la forma de organizar los textos, según su tema, para la lectura correspondiente a la formación del futuro crítico de arte y, por otra parte, para el ejercicio profesional de la crítica de arte.

4. Implementar una aplicación práctica de las técnicas hasta aquí expuestas para la comprensión de las lecturas tanto en la formación como en el ejercicio de la crítica de arte.

5. Implementar una aplicación práctica de las técnicas hasta aquí expuestas para la aplicación de las lecturas a la crítica profesional de arte.

CAPÍTULO II. DESARROLLO.

2.1 MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.

'MARCO CONCEPTUAL'.

En este apartado presentaremos algunas definiciones de los principales conceptos que sirven de base al presente trabajo, principalmente la definición que suscribimos para nuestro estudio. Cabe recordar que estos conceptos no son parte del Objeto ni del Problema de Estudio de la presente investigación, por lo que no corresponde aquí desarrollar, fundamentar o defender ninguna de ellas, sino simplemente, en función de haber las que hay, elegir la que mejor se ajuste a nuestros propósitos.

Crítica

El concepto de crítica ha sido definido por Abbagnano de acuerdo a su etimología griega original, de la siguiente manera:

Crítica, del griego κρινω *-krínô-*, (juicio o discernimiento) (ingl. critique; franc. critique; alem. Kritik; ital, crítica). Término introducido por Kant para designar al proceso por el cual la razón emprende el conocimiento de sí misma, esto es, "el tribunal que garantice a la razón en sus pretensiones legítimas pero que condene a las que no tienen fundamento. (Abbagnano, 1986: 263)

Aunque la aportación de Abbagnano sobre el origen etimológico nos resulta útil, está excesivamente enfocada a la forma en que se utiliza en Kant, sin mayor explicación de la correlación entre este uso y la etimología. Sin embargo, sobre este mismo concepto, el autor Roland Barthes nos dice que:

Mientras la crítica tuvo por función tradicional el juzgar, sólo podría ser conformista, es decir conforme a los intereses de los jueces. Sin embargo, la verdadera "crítica" de las instituciones y de los lenguajes no

consiste en “juzgarlos”, si no en distinguirlos, en separarlos, en desdoblarlos. Para ser subversiva, la crítica no necesita juzgar: le basta hablar del lenguaje , en vez de servirse de él. Lo que hoy reprochan a la nueva crítica no es tanto ser “nueva”: es el ser plenamente una “crítica”, es el redistribuir los papeles del autor y del comentador y de atender, mediante ello, al orden de los lenguajes. (Barthes 2010a: 14)

En general, podemos ver que hay acuerdo en el origen etimológico del término, como aparece también en Moreno:

Como se sabe, crítica procede del verbo *krínō*, que significa, en primer lugar, “yo distingo”, luego “yo decido” y, por último, “yo juzgo”... El diccionario asegura que *krínō* puede significar también “yo escojo , luego yo creo, opino, y por último yo dispongo” Y así, de golpe, desaparece toda experiencia de objetividad... *krínō* añade el diccionario, significa “yo explico, interpretó, comento”, que es la dimensión más justa a lo que la aula se pretende. Explicar, comentar e interpretar. (Moreno, 2011a: 74)

De todo lo anterior podemos colegir que el concepto de crítica se refiere a la acción de clasificar mediante un juicio. Esto es, criticar quiere decir emitir un juicio que categoriza o distingue entre dos o más cosas. Esto presupone la elección de un parámetro con base en el cual juzgar, de un criterio con base en el cual clasificar y un valor que de sentido de juicio a la clasificación. Así que, para efectos de este trabajo, no tomaremos como crítica ninguna actividad que no involucre la emisión de un juicio distributivo en base a un parámetro, criterio y valor.

Arte

Respecto del arte, lo primero que hay que decir es que por su uso, sobre todo el reciente, se ha convertido en un concepto muy ambiguo. El investigador Collingwood nos dice que para hablar de arte o cualquier cosa relacionada, lo primero que hay que hacer es estar seguro de la forma en que estamos utilizando el término:

Apenas sería necesario insistir sobre esto sino fuera por dos hechos: que la palabra 'arte' es una palabra de uso común, y que se usa equivocadamente... La palabra 'arte' significa varias cosas diferentes y tenemos que decidir cuál de estos usos es el que nos interesa. (Collingwood, 1985a: 11)

Desafortunadamente, el propio Collingwood cae en un equívoco clásico, derivado de alguna antigua traducción del término griego *τέχνη*:

Ars en latín antiguo como *τέχνη* en griego, significa algo diferente. Designa una artesanía o forma de adiestramiento especializado, como la carpintería la herrería o la cirugía. Los griegos y los romanos no tuvieron una concepción de lo que nosotros llamamos arte como algo diferente de la artesanía; a lo que nosotros llamamos arte ellos lo consideraron simplemente como un grupo de artesanías, ... *Ars* en latín medieval, como "arte" (art) en primitivo inglés moderno que del latín derivó tanto la palabra como el sentido, significaba cualquier forma especial de aprendizaje por libros, tan como la gramática o la lógica, la magia o la astrología. (Collingwood, 1985b: 15)

En defensa de Collingwood hay que decir que no es el único en repetir esta afirmación sin hacer mayor análisis; el error es común, como vemos en estos otros ejemplos:

arte: (gr. *téchne*) (V. Estética). En Aristóteles, ciencia o conocimiento de los primeros implicados en la producción de objetos bellos o útiles. Como rama de conocimiento, el arte se distingue tanto de la ciencia teórica como de la sabiduría práctica: como proceso de producción se opone a la naturaleza. --- G. R. M. (D. Runes, 2004: 29)

Los griegos tenían la voz *tecné* como significado de arte. Y el concepto de *tecné* se mantuvo en voz latina *ars*. Unos y otros --- griegos y romanos ---. cuando respectivamente decían *tecné* o *ars*, se referían principalmente al hacer manual, a las artes manuales, al oficio, al arte de producir cosas. (García, 2011a: 25)

A pesar de lo común de esta afirmación, como lo hace notar Jiménez Cuanalo, un análisis de familias lingüísticas nos pone rápidamente sobre la pista del error; basta notar que en el español moderno, la voz griega *Tekne* da lugar a vocablos como técnica, técnico, tecnología; mientras que la voz latina *Ars* da lugar a términos como arte, artístico y artificial. Por lo que en este trabajo suscribimos una definición de arte con base en su etimología latina original en lo que toca al vocablo arte (del Latín *ars*= arte) como se infiere del significado de la palabra artificial, cuya forma en español permanece idéntica a la original en latín y que quiere decir, literalmente, hecho por el arte; en este sentido Cuanalo dice que:

...veremos la relación entre la raíz latina *ars* y la palabra que de ella deriva “artificial”, pues artificial, en un sentido etimológico original, quiere decir “lo hecho por el arte”, pero en sentido semántico es universalmente comprendido como lo opuesto a lo natural de donde se infiere lógicamente que, para los latinos, *ars* era eso que producía lo artificial, la facultad humana de crear. (Jiménez 2008a: 69)

Lectura

Una definición formalista nos dice “Por lectura se entiende el proceso de reconocimientos e interpretación de los símbolos de la escritura y su traducción en sonidos articulados cuando se trata de la lectura oral”... la comunicación intelectual, establecida por la lectura a cuya importancia nos hemos de referir en forma particular, el lector tiene ciertamente, como lo dice la definición, realizar un primer proceso de reconocimiento de conjunto de símbolos escritos que le son dados, que no es otra cosa que descubrir su significado intuitivo sensible y luego el más importante aún, penetrar con la reflexión del pensamiento en el significado lógico conceptual de los mismos. (SEP, 1969: 66)

Podemos encontrar otras definiciones de autores más recientes sobre el concepto de la lectura, nos dicen que leer consiste en:

... la acción de leer --- decodificar, otorgar significado, comprender e interpretar un texto ---, conviene aclarar qué entendido por lectura. Si bien muchas definiciones coinciden en que leer es la capacidad de otorgar significado al lenguaje escrito, me parece más más completa la que ofrece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), al describirla como “” la capacidad para aprender, emplear y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de alcanzar las metas personales, desarrollar el conocimiento y el potencial, y participar en la sociedad” (OCDE, 2002, p. 15). Con esto quiero hacer notar que no es suficiente ser alfabetizado para estar en la categoría de lector. (Peredo,2005b: 10)

Leer literalmente significa captar la información más superficial y las ideas que están explícitas en el texto. (Ramos, 2010b: 37)

‘Estado del Conocimiento’ (Marco Teórico).

Por lo que toca al campo de la crítica de arte como tal, existen muy diversas posturas, como se percibe con facilidad al examinar la obra *What Happened to Art Criticism?* del estudioso de la crítica de arte *James Elkins*, representa a la crítica de arte contemporánea como la Hidra de la mitología griega con sus siete cabezas que son:

The first head stands for the catalog essay, the kind commissioned for commercial galleries...The second head is the academic treatise, which exhibits a range of obscure philosophic and cultural references, from Bakhtin to Buber and Benjamin to Bourdieu... Fourth is the conservative harangue, in which the author disclaims about how art ought to be. Fifth in the philosopher` essay, where the author demonstrates the art`s allegiance to or deviation from selected philosophic concepts. Sixth is descriptive art criticism, the most popular according to the Columbia University: its aim is to be enthusiastic but not judgmental, and to bring readers along, in imagination, to artworks that they may not visit. And

seventh is poetic art criticism, in which the writing itself is what counts. (Elkins, 2005b: 16-17)

Otros autores pretenden aclarar el uso del término identificando la crítica de arte en sí, con el oficio de crítico de arte, como es el caso de Calabrese:

...una opinión común quiere que la crítica “crítica de arte” sea un hecho eminentemente moderno, nacido más o menos en la época de Diderot... En definitiva, Diderot había sido el primero en ejercer el “oficio” de crítico o “guía” a la interpretación y evaluación de las obras de arte contemporáneas. (Calabrese, 2001a: 7).

El propio Calabrese se basa a su vez en una postura similar implícita en las ideas de John Richardson, 1719, quien

...intuía ya el estatuto ambiguo y peculiar de la crítica del arte. De hecho, sostenía que el juicio sobre una obra de arte se fundamenta en la ciencia del conocedor... Pero este juicio sirve para establecer otro: el de la bondad y calidad de la obra misma... comprendió que la crítica del arte está formada por un conjunto de discursos sobre el arte, de los que una parte sigue una “ciencia” del análisis (la historia), (Calabrese, 2001b: 8).

No obstante lo anterior, el ejercicio de la crítica de arte, al que nos vamos a referir en este trabajo, se fundamenta en el significado original del concepto de crítica que, como vemos, no coincide con ninguna de las formas contemporáneas más comunes examinadas por Elkins; y por otra parte se basa en una aproximación científica y no poética o filosófica al estilo de Baudelaire y Diderot respectivamente, como se desprende de la obra de Jiménez Cuanalo, según quien la crítica de arte debe partir de un parámetro, criterio y valor concretos, establecidos con base en el modelo teórico general del fenómeno artístico. En este sentido, la Teoría General del Arte establece que la función del arte es la de dar origen a lo artificial, como la propia etimología de este concepto indica. Y toda vez que los seres humanos aún no somos capaces de crear materia o energía, resulta claro, según este autor, que lo único que el arte puede

crear son precisamente 'formas', formas que se acumulan formando lo que llamamos cultura y que no es sino otra forma de nombrar el reino de lo artificial.

De este modo, el parámetro natural para juzgar al arte será el de la medida en que crea o contribuye a crear formas nuevas que se inserten en la cultura, el valor que da sentido al juicio será el de que es mejor arte el que más crea o contribuye a crear formas nuevas que se insertan en la cultura y peor arte el que menos crea o contribuye a crear formas nuevas que se inserten en la cultura, mientras que el criterio es exactamente el punto entre aquello que no contribuye nada y aquello que contribuye algo a la creación de por lo menos una forma que se inserte en la cultura.

De todo lo anterior se desprende que, desde la perspectiva Arsológica, la función primordial de la crítica de arte será determinar el grado de originalidad de una pieza, esto es, la medida en que dicha pieza crea o contribuye a crear una nueva forma dentro de la cultura. Sin embargo, el propio Jiménez Cuanalo propone que la crítica tenga también una segunda función que es, precisamente, la de contribuir a la asimilación cultural de las formas creadas por el arte, mediante la emisión de juicios fundamentados y esclarecedores de manera pública, primordialmente escrita.

Esto querrá decir que en términos prácticos, la función del crítico de arte, desde esta perspectiva, será la de generar textos fundamentados y esclarecedores que permitan al público en general identificar y apropiarse de las formas originadas por el arte. Para hacer esto, el crítico habrá de seguir el método propuesto por Jiménez Cuanalo o alguno similar, a saber:

- o Primero. Determinar la probabilidad de que la pieza cause sus efectos en el público general a partir de un análisis de sus factores de impacto: impacto sensorial-físico, impacto por contraste, impacto por factores biológico-instintivos.
- o Segundo. Realizar un ejercicio hermenéutico para decodificar la pieza en base a la asociación de significados conceptuales y formales.

- o Tercero. Determinar la viabilidad de que el significado de la pieza sea aprehendido por el público con base en un análisis de la claridad de la articulación de los elementos formales y su parsimonia.
- o Cuarto. Determinar la viabilidad de que dicho significado sea convencionalizado por el público con base en un análisis de la relación atención-participación, visto desde el punto de vista del público, o la relación complejidad-intensidad, visto desde el punto de vista de la pieza en sí.

Atención y participación. El receptor que recibe un mensaje debe decodificarlo, es decir reconstruir su sentido a partir de signos cada uno de los cuales contiene elementos de ese sentido, es decir indicaciones relativas a las relaciones de cada signo con los otros. (Guiraud, 2008: 21)

- o Quinto. Finalmente, determinar el grado de originalidad de la forma significativa presentada por la pieza, con base en un estudio histórico comparativo.
- o Sexto. De forma adicional, realizar una estimación de la relevancia que la nueva forma, de haberla, tuvo o tendrá dentro de la cultura respecto de la cual se analiza.

De esta propuesta técnica, resulta relevante para el presente trabajo el hecho de que las primeras cuatro acciones presuponen naturalmente lecturas en la etapa formativa del crítico, mientras que el ejercicio de los pasos 5 y 6 requerirán lecturas continuas de análisis para el paso 5 y de actualización para el 6.

Ahora bien, antes de determinar la manera que habrá de implementarse el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar solución a estas necesidades de lectura, cabe hacer una breve reflexión sobre el estado del conocimiento respecto de la formación profesional para el arte en general, lo cual implica a la formación para la crítica profesional de arte.

La enseñanza de las artes está directamente relacionada con los nuevos avances de las neurociencias cognitivas y los nuevos modelos teóricos sobre el estudio del arte como lo es la Arsología, con los cuales se espera mejorar las estrategias de aprendizaje que un sujeto necesita para aproximarse a su estudio, Jiménez Cuanalo en su tesis “Bases Teóricas para el Diseño Curricular de las Licenciaturas en Artes de la Escuela Superior de Artes Visuales”, expone lo siguiente:

Primeramente presentaremos una tabla que presenta las correlaciones de los aspectos neurológicos que condicionan la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje con las condiciones prácticas que su implementación implica, todo esto correlacionado con los modelos pedagógicos y didácticos conducentes a la implementación de un proceso de enseñanza-aprendizaje optimizado en relación con los factores neurológicos.

Tabla 1: Aspectos neurológicos

	Principios neurológicos	Implicaciones Prácticas	Correlación Pedagógica
1	Actividad física	Educación integral y peripatética.	ABP, historia, por módulos y departamentos.
2	Razón-intuición	Experimentar y memorizar alternativamente.	ABP mezclada con pedagogía tradicional.
3	Ambiente emocional	Necesidad de socialización afectiva	Formación holística. Competencias transversales.
4	Individual	Cada cerebro aprende de manera diferente.	Autonomía, plan modular, educación abierta y centrada en el alumno.
5	Ciclos de atención	Duración limitada de la atención.	ABP, didáctica modular. Competencias.

6	Aprendizaje en contexto	Enseñar en contexto de aplicación.	ABP, ambientes reales de aprendizaje. Competencias.
7	Ciclos nemotécnicos	Repeticiones en ciclos específicos.	Constructivismo, módulos competencias-
8	Hábitos de sueño	Profilaxis general y autonomía.	Competencias transversales.
9	Estrés	Profilaxis del sueño y la siesta.	Competencias transversales, Autónomas.
10	Sinestesia	Presentaciones y ambientes multisensoriales.	Didáctica multi-sensorial.
11	Visualidad	Sesiones con mayor porcentaje de contenido visual (no escrito) que verbal.	Didáctica icónica, ambientales reales de aprendizaje, didáctica del ejemplo.
12	Empatía	Aprendemos haciendo y viendo hacer.	Didáctica del ejemplo y la imitación, ambiente de aprendizaje reales.
13	Cerebro Modular	Aprendemos lo relacionado con nuestro interés vital.	Competencias. ABP. Aprendizaje significativo.
14	Seis- Centrales	Definen la interacción social.	Aprendizaje cooperativo, ZDP.

(Jiménez, 2011a: 109-110)

Ahora bien, independientemente de cualquier propuesta en el campo de la pedagogía del arte, existe una importante tradición de investigación sobre pedagogía de la lectura, en general, que es indispensable considerar antes de proceder a cualquier intento de establecer estrategias específicas para la lectura dirigida a la crítica de arte. Podemos encontrar infinidad de autores que proponen estrategias de aprendizaje en la lectura, la mayoría de estos consideran que el primer acercamiento a la lectura comprensiva es la decodificación que se basan en el reconocimiento de signos gráficos que corresponden al lenguaje oral del sujeto. Otros autores consideran que la

competencia lectora más importante, o por lo menos la básica, sería el reconocimiento de palabras escritas y, sólo en un segundo momento, consideran que debe buscarse la competencia lectora para la identificación, por el lector, del uso sintáctico y semántico de esas mismas palabras.

Un lector competente es aquel sujeto capaz de leer con precisión y rapidez; alguien que ha desarrollado un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten interpretar los textos que lee y, por consiguiente, interactuar con ellos, manipularlos y transformarlos en su función de una situación comunicativa o informativa... Por tanto, lo que se necesitaría saber es cuáles son las exigencias, los niveles de competencia que el acto lector exige. (Moreno, 2011c: 54)

Como podemos colegir de lo anterior, el lector competente es la persona capaz de poder comprender e interpretar los textos que se presentan, para lograr una competencia lectora se deberá proceder de acuerdo a lo que el autor Víctor Moreno establece en los siguientes niveles de competencia que un lector deberá seguir. A continuación presento en una tabla los niveles de competencia comprensiva:

Nivel de comprensión literal-global.	Identificar y recuperar una información determinada, comprenderla, y por lo mismo, seleccionarla.
Nivel de comprensión inferencial-interpretativo.	Establecer la jerarquía entre las ideas y elegir la predominante, la más general, distinguiéndola de las llamadas secundarias o particulares.
Nivel de comprensión valorativo.	Considerar de forma crítica su contenido y posicionarse ante la realidad presentada.

Nivel de comprensión organizativo.	Evaluar las características lingüísticas del texto en sus diversos planos estructurales, de coherencia, cohesión y de adecuación.
Nivel de transcodificación.	Apropiarse de las características formales y de su contenido de texto para trasladarlo a otro código de comunicación.

Si consideramos los estudios generados en la psicología de la lectura, podemos comprender cómo un individuo a una edad temprana tiene limitaciones que están ligadas al desarrollo de sus estructuras neuronales. Al respecto se ha demostrado en los estudios de, Eden, Jones, Cappell que la palabra escrita producía la activación del hemisferio izquierdo y conforme el sujeto crecía la actividad era mayor y su destreza en la comprensión lectora era más eficiente. (Cuetos, 2010c: 57) Por lo consiguiente el niño inicia su aprendizaje a la lectura de la siguiente manera:

En los inicios de la lectura los niños comienzan aprendiendo las reglas de conversión grafema-fonema, lo que significa que están desarrollando la estrategia subléxica. De hecho, la variable más determinante en estos momentos del éxito lector es la longitud, ya que cuando más larga es la palabra más reglas tiene que aplicar y más posibilidades tiene a equivocarse... Cuando más lean y más tiempo lleven leyendo más palabras tendrán representadas en su memoria y podrán leer de forma directa, es decir, mediante la estrategia léxica. (Cuetos, 2010d: 57)

Para generar una competencia lectora lo primero que debemos lograr es saber leer, comprender e interpretar, “Puede entenderse como un acto de decodificación -- desentrañar un código ---, pero también como un proceso en el que se comprende y se interpreta lo que se va decodificando.” (Moreno, 2010a: 15)

2.2 PEDAGOGÍA DE TÉCNICAS DE LECTURA.

A fin de determinar cuáles serán las estrategias idóneas para formar como lectores a los futuros críticos de arte, o cómo actualizar como lectores a los practicantes de la crítica profesional de arte, conviene comenzar por un recuento de algunas de las principales aproximaciones teóricas a este asunto. No podemos dejar de puntualizar la importancia de la enseñanza de estrategias en la visión moderna de la educación:

Las estrategias son un conjunto de acciones ordenadas, dirigidas a lograr unos objetivos particulares. Cuando se habla de estrategias de aprendizaje, queda claro que el objetivo es la construcción del conocimiento del alumno... tienen como elemento principal la identificación de los informantes principales en la lectura de textos expositivos. Para que el alumno llegue a adquirir un cierto dominio de ellas y sepa cómo y cuándo aplicarlas, es necesario enseñarlas y favorecer su práctica repetida. (Enciclopedia General de la Educación Vol. 1, 1998a: 351)

Lo primero que hay que hacer es distinguir entre la lectura como simple decodificación o traducción de signos gráficos en sonidos o palabras y la lectura como una actividad de aprendizaje y comprensión. Hay incluso algunos autores que consideran que solamente este aspecto mecánico de traducción gramema-fonema corresponde a la lectura, mientras que las funciones superiores cognitivas corresponden ya a otro ámbito, pero en realidad se trata solamente de dos aspectos distintos de la lectura, como propone Cueto:

Algunos autores, tanto al describir los modelos de lectura como al tratar los trastornos disléxicos, se ciñen exclusivamente a los procesos de reconocimiento de palabras por ser estos procesos exclusivos de la lectura y considerar que una persona lee cuando es capaz de transformar los signos gráficos en significado. Estos autores consideran que los procesos de comprensión son de otro ámbito general, ya que también corresponden al lenguaje oral.-Este autor se refiere al debate entre los

autores que consideran que debe incluirse a los procesos cognitivos superiores dentro del ámbito de la lectura y a los que creen el aprendizaje de la lectura se refiere exclusivamente a la habilidad mecánica de correlación gráfico-verbal, para este autor- Obviamente se están tomando diferentes parámetros de lo que significa leer, y mientras que los primeros niveles se conforman con que los niños transformen los signos gráficos en palabras, en niveles más avanzados consideran que saber leer consiste en ser capaces de extraer un mensaje del texto... el que una persona sea capaz de reconocer palabras no es garantía, ni mucho menos, de que sea un buen lector. Un buen lector, además de reconocer palabras tiene que saber hacer uso de las claves sintácticas, algunas de las cuales son exclusivas del lenguaje escrito y de seguir el hilo de los textos, que generalmente tienen una estructura bastante diferente de los que escuchan en el lenguaje oral. (Cuetos, 2010b: 21)

Evidentemente, cuando se trata de la formación profesional de críticos de arte o de cualesquiera otros profesionales, debemos considerar ambos aspectos, pero aquí vamos a empezar primero por la habilidad mecánica y en apartados siguientes pasaremos a ver la cuestión de la comprensión. Esto sin dejar de reconocer que aun el puro desarrollo de la habilidad técnica lectora, tiene un impacto en el nivel de comprensión lectora, como lo acota Carbonell al describir lo que es la lectura rápida: "Lectura rápida. conjunto de recursos y técnicas para completar la formación lectora. Los entrenamientos de esta disciplina favorecen el arraigo de un hábito para leer mejor y más rápido." (Carbonell, 2003: 36) Y ya específicamente sobre la parte mecánica del proceso, el propio Cuetos nos dice:

... el proceso que más importancia tiene para la lectura es el reconocimiento de palabras, y dentro de este proceso el mecanismo de conversión grafema-fonema. Pues bien, si el niño consigue aislar los sonidos que componen las palabras podrá entender más fácilmente que cada letra representa un sonido... para poder transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, el lector tiene que ser capaz de segmentar

el habla en sus fonemas componentes, o como se dice coloquialmente, debe tener desarrollada la conciencia fonológica. (Cuetos, 2010c: 185)

Ahora bien, respecto a la manera idónea para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, este autor nos refiere a Bugelski:

Bugelski (1964) decía que “ la lectura debería aprenderse en un ambiente de libros, revistas, periódicos, con una conversación razonable correcta y con vocabulario variado y rico. () Si los padres no cuentan cuentos ni leen historias a los niños, si hablan en `argot´ o en dialecto o no hablan en absoluto al niño, es poco probable que éste se convierta en un lector ávido y competente” (pág. 409 de la versión castellana). (Cuetos, 2010c: 187)

Podemos encontrar en la enseñanza de la lectura una gran variedad de métodos de acuerdo al autor Fernando Cuetos podemos clasificarlos en categorías, sintéticos, analíticos y los mixtos.

Los métodos sintéticos comienzan por unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra. Dentro de esta categoría se encuentra el método “alfabético”, que comienza por enseñar las letras por sus nombres para después pasar a la sílaba y terminar con la palabra; el “fonético”, similar al anterior pero que enseña el sonido de las letras en vez de su nombre; y el “silábico”, que comienza enseñando directamente las sílabas. Los métodos analíticos o globales comienzan por la frase o palabra y terminan en sílabas y letras. Intermedio entre los analíticos y sintéticos se encuentra el método mixto, que como su nombre indica es una mezcla de ambos. (Cuetos, 2010d: 189)

Sin embargo, en el presente trabajo nos enfocamos a la formación profesional, por lo que habremos de presuponer que las anteriores estrategias o similares ya fueron aplicadas y que los aspirantes a críticos y, aún más, los practicantes de la crítica profesional de arte ya cuentan con las herramientas básicas para la técnica lectora. Quedan sin embargo, recursos técnicos avanzados que resulta deseable implementar con estos sujetos para optimizar

su habilidad lectora. Nos referimos, de manera general a un conjunto diverso de técnicas más o menos agrupadas bajo el concepto de 'lectura rápida' o 'lectura veloz'. Las técnicas de lectura rápida ayudan a mejorar la búsqueda de información, entre más se desarrolle esta habilidad más eficiente será la búsqueda de temas afines a la crítica de arte.

La lectura rápida es útil, no sólo porque permite ahorrar tiempo sino también porque estimula una lectura tendente a la búsqueda de información, y evita ese seguimiento mecánico del flujo lineal de las palabras, que hace difícil la determinación de los diversos tipos de información y la comprensión de los múltiples niveles de su organización... Se han organizado muchos cursos sobre lectura rápida durante los últimos años; los destinatarios son generalmente dirigentes empresariales y políticos que tiene necesidad de leer cada día una gran cantidad de páginas de informes, diarios y libros... es útil no sólo porque permite ahorrar tiempo sino también porque estimula una lectura tendente a la búsqueda de información.

(Serafini 2008a:47-48)

Antes de seguir adelante con la implementación de estrategias para la enseñanza-aprendizaje y para la implementación de las técnicas avanzadas de lectura o lectura veloz, conviene hacer una distinción clara entre estrategia y técnica:

Son muchos los autores que han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esta primera distinción entre una "técnica" y una "estrategia". Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien la utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de

formar parte de una estrategia. Es decir las estrategias se consideran una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisber y Shucksmith, 1986; Schmeck 1988; Nisbet, 1991) (Monereo, 2007: 23)

De lo anterior no se desprende que estrategias y técnicas sean mutuamente excluyentes; muy por el contrario, hay autores que señalan una relación al mismo tiempo que una diferencia:

Las técnicas de aprendizaje forman parte de las estrategias y pueden utilizarse en forma mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objeto relacionado con el aprendizaje. (González, 2003:3)

Teorías del aprendizaje

Dicho lo anterior, cabe ahora explorar algunas de las teorías sobre el aprendizaje, a fin de dilucidar el papel que estrategias y técnicas habrán de desempeñar en este proceso. Comencemos por considerar la aproximación conductista:

La orientación, en cierta manera, persigue conseguir algún cambio en la conducta y está relacionada, por tanto, con el aprendizaje. Por consiguiente, debe poner en práctica los principios de la teorías del aprendizaje. Desde el enfoque conductista, se ha definido el aprendizaje como un cambio en la conducta, más o menos permanente, que que no se debe a tendencias innatas, ni a procesos de maduración, no a estados pasajeros. Los dos principales pilares sobre los que se han construido las teorías del aprendizaje son el condicionamiento clásico de I. Pavlov y el acondicionamiento operante de B. F. Skinner... Después de analizar la conducta observable en función de la interacción entre herencia y ambiente, consideran que la mayor parte de la conducta humana es

aprendida y, por lo tanto, susceptible de ser modificada mediante técnicas adecuadas (refuerzo, modelado, etcétera). Pavlov, definió el refuerzo como la representación de un estímulo no condicionado que suscita la respuesta no condicionada inmediatamente a continuación del estímulo condicionante. En contraste con ello, B. F. Skinner, en sus estudios de condicionamiento instrumental, concibió el refuerzo como logro de una meta que satisface plenamente a la necesidad. (Enciclopedia General de la Educación Vol. 1, 1998a: 254-255)

Vemos así que, bien planteada la aproximación conductista, es mucho más que el simple acondicionamiento al estilo de los famosos ‘perros de Pavlov’; sin dejar de lado la necesidad de práctica y repetición que se encuentra en la base de la aproximación conductista, debemos siempre recordar el componente estratégico de la lectura veloz además de su aspecto técnico:

La lectura rápida es mucho más que leer velozmente; es leer de forma “inteligente”. Leer de forma inteligente es:

Determinar qué es lo que usted quiere de cualquier material de lectura.

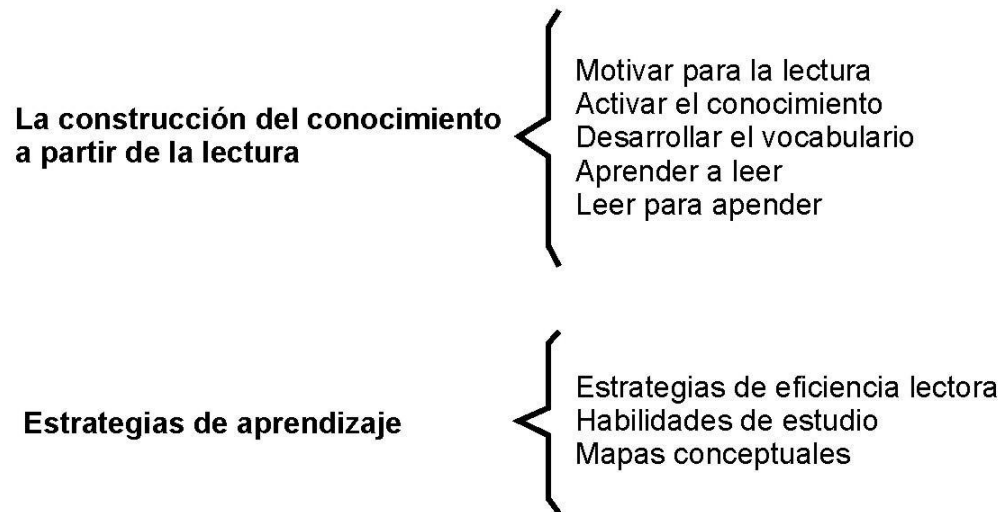
Leer con mayor eficiencia posible.

Ser capaz de recordar información cuando la necesite. (Konstant, 2003:10)

Así que para lograr la eficacia técnica en lectura veloz, se requerirá que los lectores en formación realicen repetidos ejercicios, preferentemente en textos que no sean de gran urgencia o relevancia. Pero para lograr la eficacia estratégica, es indispensable, de acuerdo a la postura de Skinner arriba mencionada, tener una meta que satisfaga una necesidad cuyo logro será el refuerzo que nos permita lograr dicha eficacia. En el caso de la lectura veloz, particularmente en lo que respecta a los críticos de arte profesionales, la necesidad es clara y la meta a lograr se desprende naturalmente de ella, como propone Fink:

Muchos profesionales tiene que asimilar cada día una cantidad constantemente creciente de información impresa. Parte de la información es superflua para el trabajo y como tal se la debe identificar y destacar. Otra parte de la información es esencial par alas actividades comerciales o los procesos administrativos de cada día. Y aún nos queda otra parte de la información que versa sobre los últimos avances en un campo particular- Tal información es de importancia decisiva y debe ser absorbida y empleada profesionalmente. Por lo tanto, las necesidades de la lectura profesional son bifrontes: 1) identificar la “basura” y descartarla inmediatamente, y 2) absorber rápidamente el material válido e importante, con una buena comprensión y retención. (Fink, 2001:10)

En resumen, la lectura no es un acto mecánico y rutinario, sino que debe ser activa, lo cual supone aplicar la estrategia apropiada a cada situación en concreto. El desarrollo de estrategias de lectura debe formar parte de los contenidos académicos a lo largo de todo el curriculum. Existen algunas dinámicas encaminadas a optimizar el aprendizaje cooperativo, la lectura compartida o la lectura guiada, así como diversas técnicas como el subrayado, hacer resúmenes, esquemas, etcétera.



(Enciclopedia General de la Educación Vol. 1, 1998a: 355)

En concreto, para poder adquirir velocidad en la lectura, nuestras recomendaciones, de entre las varias estrategias posibles, son las siguientes:

- o Practicar primero con lecturas de esparcimiento para mejorar la rapidez en la lectura eliminando el estrés relacionado con la necesidad de resultados.
- o Tomarse el tiempo para medir la cantidad de palabras por minuto hasta llegar a velocidades que varían de 500 a 800 palabras por minuto, esto ayudará a identificar las palabras claves en los textos.
- o La velocidad para lectura de textos de estudio puede variar entre 100 a 250 palabras por minuto entre más complejo sean los textos la velocidad de la lectura será menor.
- o Realizar al final de cada ejercicio una simple auto-evaluación para controlar que realmente se esté leyendo el texto y no solamente ojeando.

2.3 ORGANIZACIÓN DE TEXTOS.

Hasta aquí hemos venido hablando del primer aspecto de la lectura, de técnicas y estrategias para adquirir la habilidad de traducir velozmente las letras en palabras y conceptos. En lo que toca al segundo aspecto de la lectura, esto es, a la comprensión de textos o, dicho de otra manera, al aprendizaje y la comprensión de la información contenida en los textos, cabe examinar algunas aportaciones teóricas. María Teresa Serafini, por ejemplo, habla de tres fases de la comprensión lectora:

“I Fase: **Pre-lectura**. Durante esta fase se lee superficialmente el texto, tratando de captar los elementos más importantes, evaluar el interés del contenido, determinar la estructura general y formarse una idea global... II Fase: **Lectura crítica del texto**. La propia y verdadera lectura analítica debe realizarse con una disposición activa por parte del lector, distinguiendo los hechos de las opiniones, concretando los objetivos en el fragmento que lee, y determinando las informaciones de mayor importancia... III Fase: **Post-lectura**. Para completar el aprendizaje es necesario controlar y re-organizar los apuntes.” (Serafini 2008b:45)

Esta autora explica cada una de estas fases en forma de técnicas o estrategias de lectura:

La pre-lectura es un actividad preparatoria para la lectura... que permite hacerse una idea general sobre el contenido de un libro y sobre el modo de afrontarlo... antes de iniciar la lectura de un libro es útil observar alguno de los elementos siguientes:

-- La contratapa, las solapas y las primeras páginas, para conocer las primeras informaciones sintéticas acerca del contenido, sobre el autor y el año de publicación.

-- El prefacio. para evaluar el contexto en el cual nació el libro.

-- *El índice general, para comprender cómo están distribuida las informaciones en su interior.*

-- *El índice analítico, para verificar si el texto contiene los temas y problemas que nos interesan y sobre los que estamos buscando información.*

-- *El primer capítulo, que, a menudo, junto con la introducción, encuadra el texto en el ámbito de estudios precedentes del mismo autor o de otros.*

-- *La bibliografía, que permite examinar la amplitud y el tipo de fuentes. La fecha de muchas de éstas permite estimar la actualidad del autor.*

-- *Las notas, que dan indicaciones sobre las dificultades o la facilidad del texto. (Serafini 2008c:46-47)*

Una vez identificados los textos útiles y ordenados respecto de su utilidad potencial para el propósito de la lectura, corresponde regresar a los textos para buscar y obtener con la mayor eficacia posible, la información que sea útil a nuestros propósitos. A este efecto, Serafini propone la lectura crítica:

La lectura crítica. En una sección determinaremos algunos aspectos importantes para desarrollar la capacidad propia de lectura crítica. esto son: la comprensión de los objetivos del autor, la valoración de la fiabilidad de las fuentes del escrito, y la distinción entre hechos y opiniones. (Serafini 2008d:63)

La autora tiene claro que el proceso de lectura, aun al nivel de lectura crítica, no equivale al proceso del aprendizaje, mucho menos agota la utilidad de la información contenida en los textos. Es necesario un proceso de enlace que efectivamente extraiga la información del texto y de manera práctica la ponga a disposición para su aprovechamiento respecto de nuestros propósitos. A esto se refiere la autora como post-lectura:

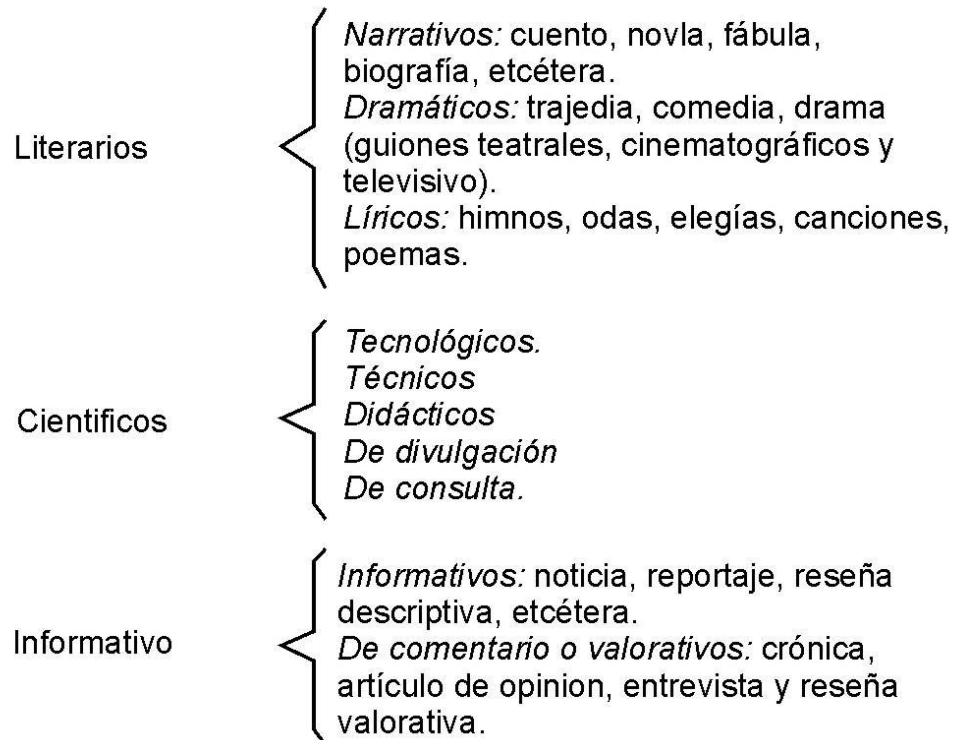
Post-lectura. Para completar el aprendizaje es necesario controlar y organizar. Pueden elaborarse diagramas, representaciones gráficas que muestran la estructura de la información, o bien fichas, tablas terminológicas y fichas con preguntas/problemas que ayuden a memorizar. Estas informaciones son básicas para la preparación de un trabajo escrito o de una exposición oral.(Serafini 2008e:45)

Ahora bien, la pre-lectura tiene un fin específico, identificar los textos potencialmente útiles para nuestros propósitos. Fin que se articula y complementa con el de la lectura veloz que es organizar y priorizar los textos para su lectura dependiendo del mayor o menor grado de utilidad que tengan para nuestros propósitos. Respecto de la organización de textos para la formación y ejercicio profesionales de la crítica de arte, podemos comenzar con un enunciado general respecto de la calidad del texto propuesta por Cuetos.

Debemos tomar en cuenta que un texto tiene un propósito específico que es el de comunicar, estos textos están compuestos por oraciones, párrafos y deberán cumplir con los requisitos que debe ser una redacción clara y precisa del tema abordado. Todo texto deberá contener coherencia, concordancia, adecuación, cohesión y claridad. Un texto mal estructurado es imposible de leer por eso, es importante para el estudio de la crítica de arte ser un lector competente, que pueda reconocer cualquier estructura de un texto que pueda ser utilizado para aplicarlo a sus estudios correspondiente de arte.(Cuetos, 2010)

De tal suerte que el primer nivel de organización de nuestras lecturas sea el separar los textos que cumplen con los criterios de calidad textual arriba señalados y, por otra parte, los que no cumplen con ellos. De modo que a los de la segunda categoría habremos de abordarlos solamente bajo dos condiciones; la primera, que sean textos fundamentales para nuestro estudio o, la segunda, que nos sobre tiempo de lectura. Hay sin embargo muchas otras maneras de organizar y clasificar los textos para su lectura. Como menciona, por ejemplo, la autora Lucía Lima. Los textos elaborados por escritores pueden ser clasificados:

... de acuerdo con su contenido, y a los propósitos o intenciones que tienen los autores al escribirlos. la primera clasificación se presenta según la estructura gramatical y la temática que contiene:



(Lima, 2013b: 59)

La anterior clasificación toma en cuenta primordialmente los contenidos intrínsecos de los textos; sin embargo, hay otras formas de aproximarse a este asunto, por ejemplo, la forma o intención del lector al acercarse al texto. En este sentido, por ejemplo, Serafini nos habla a lo largo de su obra de diversos tipos de lecturas según el propósito para el que son realizadas y nos da sus características, por ejemplo:

... lectura crítica. Estos son: la comprensión de los objetivos del autor, la valoración de la fiabilidad de las fuentes del escrito, y la distinción entre hechos y opiniones.

... La lectura como diversión. Entre los lectores empedernidos se encuentran mayormente personas con una rica imaginación que aman los textos de tipo fantástico, pero también encontramos lectores que prefieren los textos realistas. (Serafini 2008b:46-68)

A partir de diversas propuestas como las anteriores, nosotros integramos un modelo propuesto en nuestro trabajo 'Estrategias de Lectura en temas de Historia de Arte', en el cual dividimos los textos a leer según las prioridades del lector, de la siguiente manera:

- o Textos fundamentales. Aquellos textos donde se originan los principales conceptos y modelos teóricos aplicables al campo de estudio o trabajo del lector. Aquellos sin cuya comprensión previa resulta difícil o imposible comprender otros textos y otros conceptos y modelos teóricos.
- o Textos complementarios. Aquellos que se refieren de manera directa o indirecta al campo de estudio o trabajo del lector, siendo primordialmente glosa de los textos fundamentales o antecedente extra disciplinario de dichos textos. Estos son textos cuya lectura resulta útil en diversos grados, pero cuya omisión no tiene consecuencias de mayor envergadura en el tratamiento de un tema.
- o Textos placenteros o de esparcimiento. Son los textos cuya lectura nos parece placentera o interesante pero que no constituyen fuentes prácticas de información para el tratamiento del tema central de la actividad académica o laboral del lector.

Podemos aplicar las anteriores categorías de forma específica a las necesidades de lectura de los estudiantes de crítica de arte y de los profesionales de la crítica de arte, usando para ello los seis puntos del modelo

técnico de crítica de arte expuesto en nuestro análisis del estado del conocimiento sobre crítica de arte, a saber

1. Análisis de Impacto. Determinar la probabilidad de que la pieza cause sus efectos en el público general a partir de un análisis de sus factores de impacto: impacto sensorial-físico, impacto por contraste, impacto por factores biológico-instintivos.

2. Interpretación. Realizar un ejercicio hermenéutico para decodificar la pieza en base a la asociación de significados conceptuales y formales.

3. Articulación. Determinar la viabilidad de que el significado de la pieza sea aprehendido por el público en base a un análisis de la claridad de la articulación de los elementos formales y su parsimonia.

4. Viabilidad. Determinar la viabilidad de que dicho significado sea convencionalizado por el público en base a un análisis de la relación atención-participación, visto desde el punto de vista del público, o la relación complejidad-intensidad, visto desde el punto de vista de la pieza en sí.

5. Originalidad. Finalmente, determinar el grado de originalidad de la forma significativa presentada por la pieza, en base a un estudio histórico comparativo.

6. Relevancia. De forma adicional, realizar una estimación de la relevancia que la nueva forma, de haberla, tuvo o tendrá dentro de la cultura respecto de la cual se analiza.

Corresponde en este punto determinar los temas fundamentales y útiles para cada uno de estos puntos, mientras que los de esparcimiento serán por exclusión cualesquiera que se encuentren fuera de las dos categorías anteriores y cuenten con la preferencia del lector en cuestión. Comenzaremos pues, por

intentar determinar los textos fundamentales y los útiles, para efectos de formar la capacidad de valoración del impacto del futuro crítico profesional de arte.

1. Impacto.

Textos Fundamentales para la valoración del impacto de las obras de arte, serán aquellos que constituyan un compendio actualizado de la fisiología y psicología de la percepción sensorial y que nos informen sobre los factores que determinan la intensidad con la que una configuración ha de llamar nuestra atención. De entre estos, habrá que elegir el más completo y actualizado pero, de haber varios en las mismas condiciones, habrá que elegir solamente el más claro, sea por su redacción, ejemplos o ilustraciones, como texto fundamental.

Textos Complementarios para la valoración del impacto de las obras de arte serán, primeramente, los demás compendios de teoría de la percepción que no fueron elegidos como texto fundamental, también serán útiles, los textos de tipo práctico enfocados a la apreciación de las artes cuando toquen el tema de la intensidad del estímulo de forma directa y, finalmente, serán textos útiles los de fisiología, psicología y física que expongan los fundamentos técnico-científicos de nuestro texto fundamental.

2. Interpretación.

Textos Fundamentales para la interpretación de obras de arte, serán aquellos que expongan de manera práctica una técnica para la práctica de la hermenéutica del arte, particularmente los que expliquen cómo realizar la interpretación del aspecto semiótico-formal de las obras y cómo correlacionar esta interpretación con los significados convencionales incluidos en el texto.

Textos Complementarios para la la interpretación de obras de arte serán los que presenten, expliquen o fundamenten las bases de la semiótica formal y, en menor medida, los avocados a la semiótica convencional. Así mismo todos los textos correlacionados con la semiótica en general.

3. Articulación.

Textos Fundamentales para la valoración de la articulación de las obras de arte, serán los textos que sientan las bases para el análisis compositivo y la comunicación perceptual. Arnheim, Gombrich, Kandinsky, son algunos de estos.

Textos Complementarios para la valoración de la articulación de las obras de arte serán los que comentan, desarrollan o ejemplifican los principios presentados en los textos fundamentales. (e.g. María Acaso)

4. Viabilidad.

Textos Fundamentales para el dictamen de viabilidad de las obras de arte, serán los que analizan el proceso de socialización de los significados de la obra de arte por parte del público.

Textos Complementarios para el dictamen de viabilidad de las obras de arte serán las obras de corte sociológico y las relacionadas con la convencionalidad semiológica en general.

5. Originalidad.

Textos Fundamentales para la valoración de la originalidad de las obras de arte, serán grupos de obras de corte histórico y estético donde puedan asociarse directamente con los aspectos estilísticos concretos de la obra bajo análisis.

Textos Complementarios para la valoración de la originalidad de las obras de arte serán los de investigación histórica sobre el arte, teoría de la historia y crítica del arte.

6. Relevancia.

Textos Fundamentales para la valoración de la relevancia de las obras de arte, serán obras de corte sociológico, económico e histórico cuyo enfoque se centre en el análisis del desarrollo histórico de la convencionalización de las formas creadas por el arte.

Textos complementarios para la valoración de la relevancia de las obras de arte serán de sociología, de historia de la cultura, historia de la tecnología, etcétera.

De acuerdo a las necesidades del estudiante de arte, es importante aclarar que el lector deberá tener cierta experiencia con la comprensión y contenidos de los textos, aplicar los conocimientos de estrategias y aprendizaje de la lectura básica para desarrollar sus propuestas de investigación sobre la crítica de arte.

A continuación presentaremos una tabla donde clasificamos de acuerdo a su contenido, el propósito comunicativo de los textos utilizados en la crítica de arte.

Categoría de lectura para la crítica de arte.	Textos utilizados en la crítica de arte.	Intención comunicativa.
Análisis de Impacto.	Teoría de la percepción, fisiología, psicología, percepción sensorial.	Textos argumentativos y textos expositivos.
Interpretación.	Semiótica en general, formal y convencional.	Textos argumentativos.
Articulación.	Análisis compositivo, comunicación perceptual.	Textos argumentativos.
Viabilidad.	Semiológico, estético.	Textos argumentativos.
Originalidad.	Investigación histórica sobre el arte, teoría de la historia del arte, crítica de arte.	Texto descriptivos, textos expositivos.

Relevancia.	Sociología del arte, historia del arte, educación artística.	Textos descriptivos, textos expositivos, textos argumentativos.
-------------	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, estamos en posición de proponer a los estudiantes de Crítica de Arte una estrategia para organizar sus textos a lo largo de su proceso formativo. Así, proponemos que crítico de arte en ciernes organice sus lecturas en el siguiente orden a lo largo de su formación profesional:

- Textos breves de esparcimiento para la práctica de la lectura veloz. Cuentos y novelas cortas. Capítulos de textos temas de actualidad: Alvin Toffler, shock del futuro y la tercera ola; Gazzaniga, ¿qué nos hace humanos? El Cerebro Social, Cuestiones de la Mente; Leakey, El Origen de la Humanidad. Miller, Spent y The Mating Mind. Gleick, Caos: La Creación de Una Ciencia y La Información, historia y realidad.
- Textos de historia del arte para la práctica de las fases de la lectura: Compendios generales de historia del arte: Gombrich, Hausser Johnson. Biografías de artistas: Van Gogh, Gauguin, Miguel Angel, Caravaggio, Picasso, Goya, Dalí. O monografías de estilos: Surrealismo, impresionismo, expresionismo, etcétera.
- Textos conducentes a la competencia en la evaluación del impacto sensorial. Livingstone, Vision and Art, the biology of seeing, Schiffman, la percepción sensorial.
- Textos conducentes a la competencia en la interpretación de las piezas. Guiraud, La Semiología. Artículos sobre semiótica formal y / o sobre semiótica visual. Kandinsky, el punto y la línea sobre el plano. Acaso, el lenguaje visual.

Berger, modos de ver. Prette y De Giorgis, leer el arte y entender su lenguaje.

- Textos conducentes a la competencia en la evaluación de la articulación. Arnheim, arte y percepción visual. Gombrich, arte e ilusión.
- Textos conducente a la competencia en la evaluación de la viabilidad de las piezas. Textos de sociología sobre las dinámicas de la convencionalización. Tarde, las leyes sociales, las leyes de la imitación. Rogers, diffusion of innovations. Senior, la sociología.
- Textos de crítica de arte como referencia positiva o negativa de estilo y técnica.
- Textos de Anna María Guasch La crítica de arte, Agustín Martínez Aproximación a la crítica de arte, Lionello Venturi Historia de la crítica de arte.

Mientras que, en lo que toca al crítico de arte profesional, proponemos que organice sus textos de la siguiente manera:

- Textos históricos directamente relacionados con las características estilísticas y temáticas de la pieza concreta que se está criticando para dictaminar la originalidad.
- Textos de historia de la cultura para evaluar el impacto (utilidad) que las formas creadas por obras de arte de la antigüedad tuvieron en la cultura y textos de actualidad en el campo correlativo a la obra de arte en cuestión, a fin de hacer una predicción sobre el impacto cultural (utilidad) de la pieza.

2.4 COMPRENSIÓN LECTORA.

Para optimizar la comprensión de las lecturas especializadas en y para la crítica de arte, ya sea para el crítico en ciernes o el profesional, cabe en este

punto recordar los aspectos fundamentales de los distintos tipos de lectura que habrán de practicar.

Pre-Lectura	Lectura Rápida	Lectura Crítica	Post-Lectura	Lecturas recreativas
<p>Elegir un texto, analizar portada, contraportada índice etc. Leer mínimo 5 páginas, puede tomarse el tiempo, esto ayudará a detectar los elementos más importantes del texto.</p>	<p>Se recomienda analizar el texto de forma global. Esto ayudará a recoger del texto los elementos más relevantes esto puede resultar de utilidad para hacer preguntas más objetivas del tema a estudiar y podrá desechar los temas que no son de relevancia para su estudio.</p>	<p>Esta lectura es fundamental para definir su objeto de estudio, es una lectura analítica que puede auxiliarse de subrayado del texto, (se recomienda utilizar diferentes colores por ejemplo: azul para afirmaciones o conclusiones, rojo para ejemplos, verde para tesis principales, amarillo para tesis estructurales, podemos usar también líneas de diferentes formas), agregar notas al margen, tomar notas,</p>	<p>Esta lectura complementa lo aprendido. Puede auxiliarse con diagramas, representaciones gráficas para organizar la información, fichas que ayuden a memorizar, tablas terminológicas, la utilización de post-it para identificación de los temas estudiados estos pueden usarse de colores para identificar el tipo de subrayado.</p>	<p>Después de utilizar los diferentes tipos de lectura se recomienda leer textos superficiales de fácil comprensión que utilicen lenguajes convencionales para mejorar su memoria y encontrar fácil la idea principal de los textos leídos.</p>

		cuadros sinópticos.		
--	--	------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Ahora conviene correlacionar estos tipos de lectura con los principios neurológicos del aprendizaje, basándonos en la tabla propuesta por Jiménez Cuanalo (2011: 109-110) a partir de los 12 Principios del Cerebro de John Medina y otras fuentes complementarias.

Principios neurológicos	Implicaciones Prácticas	Pre-lectura	Lectura Rápida	Lectura Crítica	Post-lectura
Actividad física	Educación integral y peripatética.	Actividad física	Actividad física	Pausas y cambio de sitio. Platón.	Actividad física
Razón-intuición	experimentar y memorizar alternativamente.	Exploración	Uso de las lecturas recreativas para practicar	Exploración	Repetir-memorizar
Ambiente emocional empático.	Necesidad de socialización afectiva.	Socializar la búsqueda.			Socializar resultados
Individual	Cada cerebro aprende de manera diferente.	Personalizar la técnica de lectura	Personalizar la técnica de lectura	Personalizar la técnica de lectura	Personalizar la técnica de lectura
Ciclos de atención	Duración limitada de la atención.			Pausas, (ejercicio, siesta, lectura recreativa)	Pausas, (ejercicio, siesta, lectura recreativa)
Aprendizaje en contexto	[aprender] en contexto de aplicación.	Leer con un objetivo	Leer con un objetivo	Leer con un objetivo	Leer con un objetivo concreto

		concreto de aplicación	concreto de aplicación	concreto de aplicación	de aplicación
Ciclos nemotécnicos:	Repeticiones en ciclos específicos.		Dejar intervalo tras la pre-lectura	Dejar intervalo tras la lectura veloz	Dejar intervalo tras la lectura crítica
Hábitos de sueño:	Profilaxis del sueño y la siesta.			Tomar pequeñas siestas para mejorar la memoria, atención.	Tomar pequeñas siestas para mejorar la memoria, atención.
Estrés	Profilaxis general y autonomía.	Lee a tu ritmo y cuida tu salud.	Lee a tu ritmo y cuida tu salud.	Lee a tu ritmo y cuida tu salud.	Lee a tu ritmo y cuida tu salud.
Sinestesia	Presentaciones y ambientes multisensoriales.	Leer en el ambiente en que se aplicará lo leído.	Leer en el ambiente en que se aplicará lo leído.	Leer en el ambiente en que se aplicará lo leído.	Leer en el ambiente en que se aplicará lo leído.
Visualidad	Sesiones con mayor porcentaje de contenido visual (no escrito) que verbal.	Observar las imágenes y diseño de portada y contraportada.		Identificar en o fuera del texto imágenes-ejemplo de lo leído.	Asociar ilustraciones, gráficos o esquemas a tus notas.
Empatía	Aprendemos haciendo y viendo hacer.	Enseñar con el ejemplo y la práctica.	Enseñar con el ejemplo y la práctica.	Enseñar con el ejemplo y la práctica.	Enseñar con el ejemplo y la práctica.

Cerebro Modular	Aprendemos lo relacionado con nuestro interés vital.	Relacionar lecturas con sus intereses vitales.	Relacionar lecturas con sus intereses vitales.	Relacionar lecturas con sus intereses vitales.	Relacionar lecturas con sus intereses vitales.
-----------------	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Actividad Física. De acuerdo con Medina (2010: 11), los clásicos tenían razón con su adagio *Mens Sana in Corpore Sano*. La actividad física es un requisito indispensable para un proceso de aprendizaje óptimo; esto trae como consecuencia la necesidad de una educación integral que incluya la actividad física como parte integral de la currícula, requisito sin el cual la experiencia de enseñanza-aprendizaje sufrirá un detrimento. También nos remite al estilo 'peripatético' de Platón, cuya enseñanza se impartía mediante charlas dictadas mientras el grupo paseaba por el jardín de la escuela siguiendo al maestro. En lo que toca a las estrategias de lectura para críticos de arte, esto se traduce en dos resultados concretos; tanto el estudiante como el profesional de la crítica de arte requieren incluir actividad física en su rutina diaria previa o posterior a cualquier tipo de lectura y, en segundo lugar, durante la implementación de la lectura crítica, conviene hacer pausas y cambiar de lugar, o de ser posible, leer caminando. A este respecto, Medina nos dice:

Quienes hacen ejercicio superan a los sedentarios apoltronados en cuestiones de memoria de largo plazo, razonamiento, atención y solución de problemas. Y estoy convencido de que la integración del ejercicio en nuestras ocho horas diarias de trabajo o estudio podría ser algo perfectamente normal. Medina, 2010: 3)

El estudiante de crítica de arte deberá tener una actividad física de acuerdo a los estudios de neurociencias (Medina, 2010) la actividad física estimula la potencia cerebral, esto quiere decir que nuestro cerebro fue creado para desplazarse, si el sujeto quiere mejorar sus capacidades cognitivas, necesita moverse. Por lo que es recomendable generar una actividad física a

intercalar durante el estudio; esta ayudará a llevar la glucosa al cerebro que le proporcionará energía esto estimulará a que las proteínas mantengan conectadas sus neuronas. Podemos mencionar que en la antigua Grecia en la escuela peripatética de Platón, la manera de aprender temas especializados era caminar por los jardines en vez de estar sentados en mesa-bancos dentro de un salón de clase.

Razón-intuición. De este segundo de los 12 Principios del Cerebro, se desprende que cualquier empresa de enseñanza-aprendizaje, para tener resultados óptimos, debe combinar las aproximaciones conductista y constructivista de la pedagogía. Esto es, debe combinar procesos de exploración y experimentación personales, con ejercicios de repetición y memorización. En los diversos tipos de lectura esto se aplica de diversas maneras; mientras que en la pre-lectura aplica el principio de la exploración-experimentación para facilitar el descubrimiento de textos de los cuales no se tenían referencias previas, esto es, la exploración de librerías y bibliotecas, saliendo a veces del confín de las categorías usuales; en la post-lectura, aplica el principio de repetición y memorización para fijar los contenidos más relevantes detectados mediante las lecturas rápida y crítica.

Nuestra supervivencia no dependía de exponernos a paquetes de información organizados y previamente planteados: nuestra supervivencia dependía de la acumulación reactiva de experiencias caóticas. Por ello, uno de nuestros mejores atributos es la capacidad de aprender a través de series de ideas constantemente autocorregidas. (Medina, 2010e: 318)

Ambiente emotivo empático. A este respecto se recomienda generar un ambiente que no solamente evite la hostilidad, sino que promueva la socialización, esto es, la construcción de la identidad grupal o de equipo a partir de compartir la experiencia de la enseñanza-aprendizaje. En el caso de la lectura, esto puede traducirse principalmente en la experiencia compartida de la pre-lectura, de la búsqueda y exploración, así como la comunicación y retroalimentación de los resultados obtenidos en la fase de la post-lectura,

mientras que los procesos de lectura rápida y crítica tienden a ser más individualizados.

Individualidad del cerebro. Este principio deriva del reconocimiento del hecho biológico que cada cerebro está 'cableado' de manera parecida pero nunca idéntica a los demás, lo que podemos traducir por el concepto de 'personalidad individual'. Esto quiere decir que no aprendemos exactamente igual unos a otros, por lo que es importante que cada individuo haga un ajuste fino de sus procesos de aprendizaje. Esto se traduce en el ámbito de la lectura en la necesidad de que cada lector personalice, a partir de las estrategias generales sugeridas, su personal técnica de lectura para cada una de las fases desde la pre-lectura hasta la post-lectura.

Ciclos de atención. Ha sido ampliamente observado que la ventana de atención promedio en los seres humanos es limitada, en promedio 9 minutos, como resultado del origen evolutivo de nuestro cerebro. Ello se traduce en la necesidad de hacer pausas en la lectura y distraernos o relajarnos de manera momentánea. Primordialmente nos referimos aquí a los procesos más largos que son la lectura crítica y la post-lectura, de modo que podemos utilizar estas pausas para tener algún tipo de actividad física, para aplicar una breve siesta o para realizar una lectura de esparcimiento, dependiendo de la longitud de cada pausa que a su vez habrá de ser proporcional a la longitud de la lectura, teniendo pausas muy breves al principio y pausas más largas a la mitad de una lectura muy larga, para regresar a las pausas cortas hacia el final.

Aprendizaje en contexto. El cerebro evolucionó para resolver problemas, no para comprender el universo de forma abstracta, por lo que se facilita el aprendizaje y comprensión cuando las lecturas se realizan, en todas sus fases, teniendo en mente de forma clara el objetivo, aplicación y utilidad que esperamos obtener de dichas lecturas. Esto es, leer 'para algo', que es lo que marcará la diferencia entre las lecturas fundamentales y complementarias con las lecturas placenteras o de esparcimiento. De modo que aun los temas

académicos o técnicos pueden considerarse lecturas de esparcimiento cuando no se realizan en relación a un problema u objetivo concreto.

A efectos de traducir la memoria de corto plazo a memoria de largo plazo, se ha detectado que el cerebro requiere 'refuerzos' o reexposición a la misma información en intervalos regulares. De modo que se sugiere que en lugar de abundar en un mismo tema durante largas horas, se vea el tema de forma concreta en una primera instancia, dejar luego pasar un intervalo de 9 minutos y 59 segundos, para luego visitar el tema; además, se recomienda un refuerzo de mediano y largo plazo. De manera que para efectos de la lectura, será conveniente que no se realicen las cuatro fases de la lectura de manera inmediatamente consecutiva, sino que haya los intervalos de tiempo adecuados entre cada fase, pudiendo intercalarse las lecturas de varios textos en ese proceso. En concreto, se propone realizar la pre-lectura de varios textos en un mismo tiempo, dejar pasar 10 minutos para luego realizar las lecturas rápidas de los mismos textos y organizarlos por grados de prioridad entre lecturas esenciales y lecturas complementarias. Este proceso puede incluso repetirse en más de un día para acumular una dotación de textos, para luego proceder a la lectura crítica de cada uno en el orden previsto. Finalmente, realizar la post-lectura de todos los textos en orden solamente cuando se haya terminado la dotación completa de lecturas críticas. John Medina propone:

Diseño de clase: segmentos de diez minutos. Para empezar decidí que todas mis clases estarán divididas en módulos diferenciados... resolví que los módulos sólo duraría diez minutos. Cada segmento cubriría un solo concepto central; siempre amplio, siempre general, siempre lleno de cosas esenciales y siempre susceptibles de ser explicado en un minuto, cada clase duraría cincuenta minutos, así se podía exponer fácilmente cinco conceptos en una hora. (Medina 2010c: 105)

Hábitos de sueño. Es un hecho observado que la falta de sueño es contraria al aprendizaje óptimo, por lo que hay que buscar hábitos generales de

sueño que sean suficientes, incluyendo la siesta que es una necesidad evolutiva. En cuanto a la lectura en particular, esto se traduce además de los hábitos generales de sueño en la conveniencia de tomar siestas breves en medio de los procesos más largos de lectura como pueden ser algunas lecturas críticas o post-lecturas. Se recomienda que se busque una forma cómoda de tomar la siesta, pero sin llegar a acostarse a dormir como en la noche; más bien se trata de dormir en ropa de calle y en algún sofá cómodo o algo parecido.

Estrés. También se ha observado el efecto nocivo del estrés prolongado en los procesos de aprendizaje. Esto quiere decir que la urgencia en la lectura, cuando es ocasional, puede ayudar a una más rápida y mejor lectura, pero cuando la presión y la prisa se convierten en la condición normal de la lectura esta se va haciendo cada vez menos eficiente, por lo que se recomienda que de manera regular cada quien lea a su propio ritmo, con un propósito, pero sin una prisa o ansiedad innecesarias y se reserve la prisa y el estrés para ocasiones realmente de premura excepcional.

Sinestesia. También se ha observado que el cerebro integra la información recibida en paquetes multi sensoriales, de modo que la información recibida en clase o, en este caso, mediante la lectura, es almacenada en la memoria junto con el resto de la información sensorial recibida en el momento. Además, a la hora en que deseamos recuperar esa información de la memoria, el cerebro utiliza todo tipo de estímulos sensoriales asociados a dicha información para recuperarla. Esto quiere decir que un aroma, temperatura, ambiente sonoro, etc., parecido al que había en el lugar y tiempo en que leímos, nos ayudará a recordar lo leído. Por esto se recomienda realizar las lecturas de trabajo en el mismo tipo de ambiente en que se piensa utilizar la información, para que los colores, sonidos, aromas, etc., nos ayuden a recordar lo leído. Por ejemplo, si leemos para aprender sobre crítica de arte, debemos hacerlo en el mismo espacio o mismo tipo de espacio en el que queremos después recordar esa información; un lugar con los mismos aromas, sonidos, etc.

Visualidad. Se ha observado que el cerebro humano da prioridad a la información visual por sobre las demás fuentes de información, lo que hace deseable asociar cualquier información conceptual que necesitamos con imágenes. En el caso de la pre-lectura, eso se traduce en la conveniencia de poner atención al diseño e imágenes de las portadas, contraportadas y demás elementos abordados durante este proceso, para hacer más fácil después recordar cuáles fueron los textos que nos parecieron más relevantes y para poder regresar con facilidad a ellos en las siguientes fases de la lectura. En la lectura crítica resultará útil poner atención a las imágenes, gráficos o esquemas que el texto nos presenta para explicar y ejemplificar los conceptos leídos o, en caso de no haberlos, puede resultar útil intercalar la lectura crítica con la búsqueda o producción de dichos auxiliares visuales. Finalmente, en la etapa de la post-lectura, hay que asociar este tipo de auxiliares visuales a nuestras notas como parte integral del proceso.

Empatía. Este principio se refiere al hecho de que el proceso de aprendizaje no es ni puede ser pasivo; para aprender necesitamos hacer y necesitamos también 'ver hacer'. Desde el punto de vista docente esto se traduce en que hay que enseñar con el ejemplo tanto como con ejercicios prácticos, más allá de la mera presentación de temas o conferencias magistrales. En el ámbito específico de la lectura, la participación del lector se da por sentada; es por ello que este medio resulta mucho más eficaz que, por ejemplo, los medios audiovisuales para la aprehensión y comprensión. Sin embargo, cabe recordar que al enseñar estrategias de lectura, el maestro deberá mostrar en la práctica a los alumnos la manera de ejecutar cada una de las fases, además de tener una carga adecuada de ejercicios de lectura 'en clase', como parte integral del trabajo en el aula y no solamente como tareas extra muros.

Cerebro modular. El cerebro evolucionó especializando diversas áreas para diversos tipos de problemas evolutivos y aprende por asociación de la información recibida con esas áreas. Por esta razón, resulta de fundamental importancia que el lector tenga en todo tiempo una clara conciencia de la

conexión directa entre el ejercicio de la lectura y la satisfacción de sus necesidades vitales: Reproducción, pertenencia, seguridad, etc., más allá de los usos concretos que pretenda dar a la información. Esto es, puede que esté leyendo para realizar un ensayo que necesita presentar, pero hay que tener en mente que eso lo hace para lograr una posición social, para lograr conseguir pareja, para comer, etc.

2.5 POST-LECTURA.

El proceso de la post-lectura es la fase donde el lector verifica, organiza los apuntes generados en la lectura crítica. “Estas acciones nos ayudan a comprender y a memorizar el texto leído, a relacionarlo con las demás informaciones que se encuentran en nuestro poder, y a construir una estructura que pueda utilizarse para una exposición escrita u oral;” (Serafini, 2008: 73) Podemos organizar las frases subrayadas y organizarlas en tablas en diagramas o mapas conceptuales.

En los mapas conceptuales por ejemplo podemos organizar la información en dos columnas una donde expongamos el significado de los términos concepto y palabras enlace, el lector elegirá los conceptos principales del texto leído con anterioridad y en la otra columna las palabras de enlace, El resultado puede ser el siguiente:

Conceptos	Palabras Claves
Crítica Clasificar Parámetro Función Criterio Valor Juicio	es respecto a que deriva de a partir de un ponderado mediante para emitir

Fuente: Elaboración propia.

Para elaborar un mapa conceptual se organizan los conceptos por orden de importancia desde el más general hasta el más específico, con esta información elaborará un mapa utilizando los conceptos y las palabras de enlace correspondiente al tema, de acuerdo a Antonio Ontoria y Ana molina:

El mapa conceptual comprende los grandes núcleos. Equivaldría a organizar los temas del programa alrededor de dichos núcleos. Con ello, los alumnos ven la relación de los distintos temas, en lugar de considerarlos como temas secuenciados e independientes. (Ontoria,1995: 35)



Fuente: Elaboración propia.

Se recomienda elaborar varios mapas conceptuales para organizar los temas encontrados en la lectura crítica; a partir de representaciones gráficas de los conceptos, ayudarán al lector a destacar las ideas generales, a memorizar; se ahorra tiempo, es más claro y sirve como resumen, se utilizan menos palabras, es útil para aclarar ideas, aumenta el vocabulario del lector.

Apuntes. Podemos valernos de otras técnicas para poder organizar la información que obtuvimos en la lectura crítica. el objetivo del subrayado es detectar la información más relevante esta información sustraída del texto la podemos organizar a manera de apuntes, María Teresa Serafini propone lo siguiente:

A. Apuntes por palabras-clave

Es el tipo de apuntes más común, en el que se enumeran palabras privadas de conexión; la relación entre las mismas se efectúa a través del texto...

B. Apuntes por pequeñas frases

En los apuntes mediante pequeñas frases se usan proposiciones de estructura elemental pero completa; por ejemplo: "...siempre haciendo referencia a la descripción..."

C. Apuntes por pequeños resúmenes

Cuando el tema que se trata es complejo, los apuntes pueden estructurarse como verdaderos resúmenes del texto de partida, realizados párrafo a párrafo o sección por sección...

D. Apuntes de forma de tablas y diagramas

Los apuntes por tablas y por diagramas utilizan palabras-clave dispuestas en la página de tal forma que muestren las relaciones entre los conceptos y las informaciones. (Serafini, 2008: 81, 85)

Estas estrategias utilizadas correctamente como son los mapas conceptuales, los tipos de apuntes y diagramas pueden ayudar a ahorrar tiempo en el estudio del tema y el lector adquiere habilidad para organizar la información de acuerdo a sus necesidades para aplicarlo a sus estudios en crítica de arte.

De todo lo anterior podemos concluir que las post-lectura para la crítica de arte debe organizarse en esquemas o diagramas que incluyen palabras claves que ayuden al lector de forma más precisa destacar las ideas principales y secundarias, estas ideas se podrán organizar con una estructura lógica donde se destaque lo más importante, y aclaren las relaciones de los temas y sus partes. Emplear simbolismos como flechas, recuadros, llaves, dibujos, palabras claves, cuadros comparativos, ficheros ayudarán al lector, a que los contenidos de los textos leídos estén a primera vista. Estas herramientas colocarán al lector en un acto reflexivo, donde comprenderá mejor los textos y podrá confrontar con sus propias opiniones dándole la oportunidad de tener una reflexión del contenido de los textos leídos.

CAPÍTULO III. CONCLUSIONES.

3.1 SÍNTESIS.

A continuación presentamos, a manera de tabla, una síntesis de las adaptaciones concretas de las estrategias generales de lectura a las necesidades específicas de la lectura para la crítica de arte, según se desprende de los diversos apartados de este trabajo.

Formación Lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Textos de Esparcimiento 	Lectura Rápida
Formación para análisis de impacto.	<ul style="list-style-type: none"> • Textos Fundamentales. • Textos Complementarios. 	Pre-Lectura Lectura Rápida Lectura Crítica Post-Lectura
Formación para interpretación.	<ul style="list-style-type: none"> • Textos Fundamentales. • Textos Complementarios. 	Pre-Lectura Lectura Rápida Lectura Crítica Post-Lectura
Formación para evaluar Articulación.	<ul style="list-style-type: none"> • Textos Fundamentales. Textos Complementarios.	Pre-Lectura Lectura Rápida Lectura Crítica Post-Lectura
Formación para evaluar Viabilidad.	Textos Fundamentales. Textos Complementarios.	Pre-Lectura Lectura Rápida Lectura Crítica Post-Lectura
Valorar la Originalidad.	Textos Fundamentales.	Lectura Crítica Post-Lectura
Valorar la relevancia.	Textos Fundamentales.	Lectura Crítica

		Post-Lectura
--	--	--------------

Análisis de impacto

Pre-Lectura	Biología de la vista Teoría de la percepción Teoría del color Psicología del arte	Inútiles Útiles
Lectura Rápida	Citados mejor que los que citan. Clasificación de las fuentes de información.	Fundamentales Complementarios
Lectura Crítica	¿Qué subrayar?	Enumeración ó secuencia. Objetos confrontados y categoría de confrontación. Concepto principal y ejemplos. Enunciación/ resolución Causa/efecto.
Post-Lectura	Tratamiento de las fuentes. Prelación de fuentes.	Originalidad y orden: Primaria secundaria terciaria

3.2 HERMENEUTICA.

De acuerdo a las estrategias de lectura establecidas por diferentes autores, la propuesta de este estudio creamos una estrategia específicamente para aplicar a los estudios sobre la lectura de la crítica de arte, ya que en el estudio realizado pude aplicar algunas estrategias de lectura propuesta por María Teresa Serafini, es factible aportar a la crítica de arte estrategias básicas para la competencia lectora. Valorar una obra de arte no es un trabajo fácil,

utilizando los textos adecuados y las estrategias de lectura es posible formar mejores críticos de arte.

Nuestra hipótesis de trabajo planteó dos supuestos; por una parte es necesario, y por otra la de que es posible adaptar las estrategias generales de lectura disponibles a las necesidades específicas de los críticos de arte, sea en formación o en pleno ejercicio. Respecto a la necesidad de dicha adaptación, consideramos que nuestro trabajo prueba, en alguna medida, ese extremo de la hipótesis ya que se muestran indicios de la existencia de un público lector que necesita estas estrategias de comprensión lectora para realizar sus estudios de crítica de arte.

Sobre la cuestión de que sea posible adaptar las estrategias generales de lectura disponibles a las necesidades específicas de los críticos de arte, sea en formación o en pleno ejercicio, de nuestro trabajo consideramos se desprende que la hipótesis se comprueba, en tanto que el trabajo contiene evidencias concretas sobre las adaptaciones de las estrategias genéricas o abstractas de lectura propuestas por los diversos autores tratados en este trabajo para su uso en la crítica de arte, evidencias que encontramos a lo largo del desarrollo de la investigación, primordialmente en el capítulo II, en forma de las varias aplicaciones concretas que, a manera de tablas y de instrucciones que traducen las ideas generales sobre estrategias de lectura en soluciones al problema específico de la lectura para la crítica de arte.

3.3 CONSIDERACIONES FINALES.

Consideramos que, del cuerpo del presente trabajo se desprende que los estudios realizados en la formación profesional para, tanto como en el ejercicio profesional de, la crítica de arte, requieren de este tipo de estrategias de lectura para no sólo reducir el tiempo utilizado en organizar la información necesaria para desarrollar estos estudios, sino también para optimizar los resultados obtenidos. Se encontró poca información respecto a la implementación de estudios de caso sobre estrategias de lectura en programas de estudios

superiores, toda vez que una parte importante de la investigación en este campo está orientada a las etapas iniciales de la competencia lectora, más asociadas a la educación primaria que a la profesional.

Es indispensable mencionar, sin embargo, que hace falta generar posteriores estudios, más amplios en lo referente a la comprensión lectora, tanto como sobre las necesidades concretas de los lectores-críticos de arte y al desarrollo de la competencia lectora avanzada dentro del marco de la formación profesional o universitaria.

CAPÍTULO IV. REFERENCIAS.

4.1 FUENTES.

- Abbagnano, Incola. Diccionario de Filosofía. México: FCE, 1987.
- Barthes, Roland. Crítica y verdad. México: Siglo XXI, 2004.
- Calabrese, Omar. Cómo se lee una obra de arte. Madrid, España: Cátedra, 2001.
- Carbonell, R. G. Lectura rápida. Método completo de lectura veloz y comprensiva. España: EDAF, 2003.
- Collingwood, R.G. Los principios del arte. México: FCE., 1985.
- Cuetos, Fernando. Psicología de la lectura. Madrid: Wolters Kluwer, 2010.
- Elkins, James. What happened to art criticism? Chicago: Prickly Paradigm Press, LLC, 2003.
- González Ornelas, Virginia. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Ed. Pax:, 2003.
- Guiraud, Pierre. La semiótica. México: Siglo Veintiuno, 2008.
- García, Alfredo Vicente. Arte con mayúscula. México: UANL, 2011.
- Jiménez Cuanalo, Jaime. Arsología. Una Ciencia del Arte. Tijuana, Baja California, México: Zona Límite, 2008.
- Lima, Lucía. Comprensión de la lectura. México: Ed. Mexicanos Unidos, 2013.
- Medina, John. Los 12 principios del cerebro. Colombia: Norma, 2010.
- Moreno, Víctor. Cómo hacer lectores competentes. México: Ediciones Alejandría, 2011.
- Océano. Enciclopedia general de la educación. Tomo I, II. Océano: España, 1998.
- Peredo, María Alicia Merlo. Lectura y vida cotidiana. México: Paidós, 2005.
- Ramos Maldonado, Ferdinando. Pedagogía de la lectura en la aula. México: Trillas, 2010.

SEP. Didáctica de la lectura oral y silenciosa. Vol.1 México: Ed. Oasis,1969.

Serafini, María Teresa. Cómo se estudia. México: Paidós, 2008.

4.2 BIBLIOGRAFÍA.

A., Hugo Enrique Sáez. Cómo investigar y escribir en Ciencias Sociales. México: UAM, 2010.

Abbagnano, Incola. Diccionario de Filosofía. México: FCE, 1987.

Aburto, Salvador. Diálogos para una interdisciplina. México: UANL, 2010.

Acaso, María. El lenguaje Visual. España: Paidós, 2009.

Acha, Juan. Crítica de Arte. México: Trillas,1997.

Adorno, Theodor W. Teoría estética. Madrid: Akal, 2004.

Altet, Xavier Barral I. Historia del arte ¿Qué Sé? México: Publicaciones Cruz O., S.A., 1993.

Antología, Tomo I. Interdisciplina escuela de arte. México: CONACULTA, 2004.

Argüelles, Juan Domingo. Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura. Oceano, 2006.

Argudín, Yolanda y Luna, María. Aprender a pensar leyendo bien. México: Paidós, 2006.

Aristóteles. Arte Poética * Arte Retórica. Ed. Esparsa. México: Editorial Porrúa, 2011.

Arnheim, Rudolf. Arte y Percepción Visual. Barcelona: Alianza forma, 2005.

—. Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós, 1993.

—. Ensayos para rescatar el arte. Madrid: Cátedra, 1992.

—. Visual Thinking. Berkely: University of California Press, 1997.

Arturo, Pérez Díaz. Didáctica sobre actividades creadoras y prácticas.

- Vol. II.Oasis, 1969.
- Barthes, Roland. La torre Eiffel. Textos sobre la imagen. Barcelona: Paidós, 2001.
- . Crítica y verdad. México: Siglo XXI, 2004.
- Baumgarten, Alexand Gottlieb. Aesthetica Scrisit. Traiecti Cis Viadrvm, 1750.
- Bayer, Raymond. Historia de la estética. México: FCE, 1986.
- Benjamin, Walter. La obra de arte en la era de su reproducción técnica. Buenos Aires: El cuenco de plata, 2011.
- Berenson, Bernard. Estética e historia en las artes visuales. México: Ed. FCE., 2005.
- Berger, John. Modos de Ver. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.
- Borsotti, Carlos A. Temas de metodología de la investigación. Argentina: Miño y Dávila, 2006
- Bourdieu, Pierre. El amor al arte.Los museos europeos y su público. Barcelona: Paidós, 2003.
- . Las reglas del arte. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Cairney, T.H. Enseñanza de la comprensión lectora. España, Ed. Morata, S. L. 2002.
- Calabrese, Omar. Cómo se lee una obra de arte. Madrid, España: Catedra, 2001.
- Calvet, Louis-Jean. Historia de la Escritura. Barcelona: Paidos, 2007.
- Canclini, Néstor García. La producción Simbólica, teoría y método en sociología del arte. México: Siglo Veintiuno, 2010.
- Carbonell, R. G. Lectura rápida. Método completo de lectura veloz y comprensiva. España: EDAF, 2003.
- Cardenas, Laura. El lenguaje pictorico. México: Fontamara, 2000.
- Cassany, Daniel. Prácticas Letradas Contemporáneas. México: Ríos de Tinta,

- 2008.
- Cirlot, Lourdes. Primeras Vanguardias artísticas. España: Ed. Caronte Estética.
- 2007.
- Collingwood, R.G. Los principios del arte. México: FCE., 1985.
- CONACULTA. Retrospectivas, Javier Marín. México: Ed. CONACULTA HBC., 2005.
- Conde, Teresa. ¿Es arte? ¿No es arte? El arte artístico y la historia del arte. México: CONACULTA, 2000.
- Cuetos, Fernando. Psicología de la lectura. Madrid: Wolters Kluwer, 2010.
- Daniels, Harry. Vygotsky y la pedagogía. México: Paidós, 2009.
- Danto, Arthur C. Andy Warhol. Barcelona: Paidós, 2010.
- . Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Barcelona: Paidós, colecc. Transiciones, 1997.
- Dempsey, Amy. Estilos, escuelas y movimientos. Barcelona: Blume, 2002.
- Dijk, Teun A. van. El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Ed. Gedisa editorial., 2008.
- . El discurso como interacción social. Barcelona: Ed. Gedisa editorial, 2000.
- D. Runes, Dagobert. Diccionario de filosofía. México: Tratados y manuales Grijalbo, 2004.
- Eco, Umberto. Cómo se hace una tesis. Barcelona: Gedisa, 2011.
- Elkins, James. What happened to art criticism? Chicago: Prickly Paradigm Press, LLC, 2003.
- Freire, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI, 2008.
- Freud, Sigmund. Psicoanálisis del arte. Barcelona: Editorial, Alianza, 2010.
- Fink, D. J. Tate, M. Rose. Técnicas de lectura rápida. España: Deusto, 2001.

- García, Alfredo Vicente. Arte con mayúscula. México: UANL, 2011.
- Gazzaniga, Michael. ¿Qué nos hace humanos? España: Paídos, 2010.
- . El Cerebro Social, España: Alianza, 1993.
 - . Cuestiones de la Mente, México: Herder, 1998.
- Gombrich, E. H. Arte e ilusión, estudio sobre la psicología de la representación pictórica. Madrid: Debate, 1998.
- . La historia del arte. Barcelona: Phaidon, 2010.
 - . La imagen y el ojo, nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica. Madrid: Debate, 2000.
 - . Los usos de las imágenes. Barcelona: Phaidon, 2010.
- Goodman, Nelson. Los lenguajes del arte. Una aproximación a la teoría de los símbolos. Madrid: Paidós, 2010.
- González Ornelas, Virginia. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Ed. Pax:, 2003.
- Guasch, Anna María (Coordinadora). La crítica de arte. Historia, teoría y praxis. España: Del Serbal, 2003.
- Guiraud, Pierre. La semiótica. México: Siglo Veintiuno, 2008.
- Hauser, Arnold. Historia social de la literatura y del arte. España: Labor, 1985.
- Heinich, Nathalie. La sociología del arte. Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.
- Jiménez Cuanalo, Jaime. Arsología. Una Ciencia del Arte. Tijuana, Baja California, México: Zona Límite, 2008.
- . Tesis. Bases Teóricas para el Diseño Curricular de las Licenciaturas en Artes de la Escuela superior de artes Visuales. México: UABC, 2011
- Jameson, Fredric. Postmodernism. or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review* 146, 1984.
- Kandinsky, Vassily. de lo espiritual en el arte. México: Premia, 1985.
- Kant, Emanuel. La crítica del Juicio. México: Ed. Mexicanos Unidos, 2000.

- Klee, Paul. Bases para la estructuración del arte. México: Ediciones Coyoacan, 2001.
- Kelsen, Hans. Teoría del Derecho y el Estado. México: UNAM, 1988.
- Konstant, Tina. Técnicas de lectura rápida. Barcelona: Amat, 2003.
- Leakey, Richard. El origen de la humanidad. España: Debate, 2000.
- Lima, Lucía. Comprensión de la lectura. México: Ed. Mexicanos Unidos, 2013.
- Livingstone, Margaret. Vision and Art. The biology of seeing. New york: Harry N. Abrams, 2002.
- Martínez Peláez, Agustín. Aproximación a la crítica de arte. España: Universidad Rey Juan Carlos, 2010.
- Medina, John. Los 12 principios del cerebro. Colombia: Norma, 2010.
- Monereo, C. (coord.), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma, M. L. Pérez. Estrategias de aprendizaje. México: GRAÓ, 2007.
- Moreno, Víctor. Cómo hacer lectores competentes. México: Ediciones Alejandría, 2011.
- Moyssen, Xavier. Crítica de arte en México, Tomo I, II. México: UNAM, 1999.
- Océano. Enciclopedia general de la educación. Tomo I, II. España: Océano, 1998.
- Parsons, Michael J. Como entendemos el arte. España: Paidós, 2002.
- Peist, Nuria. El éxito en el arte moderno. Trayectorias artísticas y proceso de reconocimiento. Madrid: Abada Editores, 2012.
- Peredo, María Alicia Merlo. Lectura y vida cotidiana. México: Paidós, 2005.
- Philips, Crème. Escribir en la Universidad. Gedisa, 2000.
- Prette, María Carla. Leer el arte y entender el lenguaje. Madrid: Susaeta, 2000.
- Ramos, Samuel. Filosofía de la vida artística. México: Colección Austral, 2001.
- Ramos Maldonado, Ferdinando. Pedagogía de la lectura en la aula. México: Trillas, 2010

Read, Herbert. Imagen e idea. México: FCE, 1985.

SEP. Didáctica de la lectura oral y silenciosa. Vol.1 México: Ed. Oasis, 1969.

Serafini, María Teresa. Cómo se estudia. México: Paidós, 2008.

—. Cómo Redactar un tema. México: Paidós, 1991.

Soto, Martha. Estrategias de lectura para la historia del arte. México, 2012-3.

Truillier, Jacques. Teoría general de la historia del arte. México: FCE, 2008.

Vygotsky, Lev. Psicología del Arte. Barcelona: Paidós, 2006.

Walker, Melissa. Cómo escribir trabajos de investigación. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

Referencia electrónica recuperado de Internet.

Cabanillas Casa Francia, África. “ Las mujeres y la crítica de arte en España (1875-1936)” mav.org.es (2007-2008) :363-389 pág. En línea. Tomado de la página inicial de UNED. Espacio, tiempo y forma. Web. (17 de agosto de 2012)

De león, Edith Carolina. “La lectura recreativa” (2010) biblio.fmoues.edu.sv (2010) : 5 pág. En línea. Tomado de la página inicial de APUNTES BIBLIOTECOLOGICOS. biblio.fmoues.edu.sv/revista/2010-2/tema4.pdf (18 de agosto de 2013)

Gelos, Natalia. “Discusión sobre el arte y la legitimación de obras artistas” Clarín.com (03 de julio de 2008) : 1 pág. En línea. Tomado de la página inicial de Clarín. Web. <http://edant.clarin.com/diario/2008/07/03/sociedad/s-01707161.htm> (15 de agosto de 2012).

El Economista. "Crece 3.4% presupuesto a cultura en 2014: SHCP"

eleconomista.com.mx (31 de diciembre de 2013): 1 pág. En línea. Tomado de la página inicial de El Economista.

Web. <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2013/11/19/crece-34-presupuesto-cultura-2014-shcp> (31 de diciembre de 2013).

El Mexicano. "Aprueban presupuesto de ingresos y egresos del 2014" El

mexicano.com.mx (30 de diciembre de 2013): 1 pág. En línea. Tomado de la página inicial de El Mexicano. Web.

<http://www.el-mexicano.com.mx/informacion/noticias/1/3/estatal/2013/11/30/715468/aprueban-presupuesto-de-ingresos-y-egresos-del-2014> (30 de diciembre de 2013)

Mc Phail Fanger, Elsie. "Mujeres (ad)miradas y mujeres que miran"

publicacionesite (11 de noviembre de 2008) : 191-232 pág. En línea.

Tomado de la página inicial de La Ventana. Web.

<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana28/avances4.pdf> (15 de octubre de 2011)

Rivera, Gabriel y Trijillo Muñoz, Gabriel. "Diccionario Enciclopédico de Baja

California" icbc.gob.mx (s.f.) : 44 pág. En línea. Tomado de la página inicial del Instituto de Cultura de Baja California.

Web. http://www.icbc.gob.mx/attachments/635_artes_plasticas_en_bc.pdf (11 de octubre de 2011)

4.3 ANEXOS

ANEXO I

Nombre del maestro: Azucena Castañón Puga.

Materia que imparte: Historia del Arte Mexicano.

1. ¿Qué lecturas utilizas para la crítica de arte?

A: El libro de Arsología como base, el método Arsológico y lecturas de investigación.

2. ¿Los alumnos tienen dificultades con la lectura?

A: Algunos. 50/50

3. ¿Qué tipos de textos utilizas en tus clases?

A: Buscamos temas o información digital específica sobre historia, artistas, características arquitectónicas u obras consideradas arte o en libros sobre los mismos temas en la biblioteca de la escuela.

4. ¿Conoces algún manual o estrategias de lectura para utilizarlo en la crítica de arte?

A: No.

5. ¿Implementas alguna técnica o estrategias de lectura para tu clase?

A: Creamos una línea del tiempo física sobre papel, ahí vamos colocando como piezas de rompecabezas épocas del arte importante, estilos, construcciones, etc., y quien coloca una pieza tiene que hablarnos sobre el contexto histórico-social por el que surgen las piezas, estilos, etc., mostrarnos imágenes, informarnos, podemos preguntar o anexar información.

6. ¿Consideras importante tener una guía o manual para implementar estrategias de lectura en los textos que utilizas en clases?

A: Si me gustaría.

Nombre del maestro: Ricardo Arana Camarena

Materia que imparte: Historia del Arte Antiguo / Historia del Arte Moderno.

1. ¿Qué lecturas utilizas para la crítica de arte?

R: Para Historia del Arte: Gombrich, Johnson, Hauser, De Micheli, Cirlot, Spivey, Yopez, Cuanalo.

2. ¿Los alumnos tienen dificultades con la lectura?

R: Sí, muchas dificultades. Especialmente con la lectura de comprensión. Tienen pocos hábitos de lectura; por ejemplo, no saben usar diccionarios ni manejarse en una biblioteca, no compran ni poseen libros. Carecen de herramientas de análisis/síntesis...

3. ¿Qué tipos de textos utilizas en tus clases?

R: Capítulos de obras de los autores arriba mencionados. Artículos de revistas especializadas. PDF de universidades y archivos históricos en línea.

4. ¿Conoces algún manual o estrategias de lectura para utilizarlo en la crítica de arte?

R: No.

5. ¿Implementas alguna técnica o estrategias de lectura para tu clase?

R: Recorro a videos de Kenney Mencher, Jeanne S. M. Willet, Spivey y otros para despertar interés y luego dirigir a los alumnos hacia lecturas...

6. ¿Consideras importante tener una guía o manual para implementar estrategias de lectura en los textos que utilizas en clase?

R: Sí, cualquier selección o manual es bueno para facilitar la labor docente.

Nombre del maestro: Jaime Jiménez Cuanalo

Materia que imparte: Teoría del Arte (crítica)

1. ¿Que lecturas utilizas para la crítica de arte?

J: What happened to art criticism? (Elkins), Arsología (Jiménez), Art, a new history (Johnson), Historia social de la literatura y el arte (Hausser).

2. ¿Los alumnos tienen dificultades con la lectura?

J: Sí, mucha.

3. ¿Qué tipos de textos utilizas en tus clases?

J: De teoría del arte, de historia del arte.

4. ¿Conoces algún manual o estrategias de lectura para utilizarlo en la crítica de arte?

J: No conozco ninguno enfocado a la crítica de arte, específicamente.

5. ¿Implementas alguna técnica o estrategias de lectura para tu clase?

J: No.

6. ¿Consideras importante tener una guía o manual para implementar estrategias de lectura en los textos que utilizas en clase?

J: Sí, creo que si lo tuviera, incluiría ese tópico en mi curso.