

Leer para Sophia

Daniel Cassany

Índice

| | |
|---|-------|
| Presentación | p. 3 |
| <i>Los retos de la lectura y la escritura</i> | p. 4 |
| <i>Especificidades de la literacidad en línea</i> | p. 10 |
| <i>Técnicas y recursos para la comprensión</i> | p. 44 |
| <i>¿Cómo acceder hoy a la información?</i> | p. 56 |
| <i>10 claves para enseñar a interpretar</i> | p. 69 |
| <i>Una buena clase de lectura</i> | p. 78 |
| <i>Bibliografía</i> | p. 88 |
| Nota del autor | p. 92 |

Presentación

Leer para Sophia reúne algunos de mis trabajos más recientes sobre la lectura, desde perspectivas complementarias, teóricas y prácticas, destacando el tema de futuro de la lectura electrónica o en línea. El título de este volumen tiene un doble sentido: primero apela al significado griego del vocablo *sophia* (sabiduría), para iluminar uno de los propósitos esenciales de la lectura: aprender y comprender; luego quiere agradecer a la Universidad de Sophia en Tokio la oportunidad para publicar este volumen y para colaborar con el profesorado de esta reconocida institución. Mi deseo es que estas páginas puedan contribuir a mejorar el español, la lectura y la docencia y la investigación sobre el español y la lectura en Japón.

Los trabajos presentados proceden del proyecto titulado *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, (HUM2007-62118/FILO; 2007-2010), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007, del Ministerio de Educación y Ciencia, que desarrolla el equipo de *Literacitat Crítica* (Literacidad crítica)¹, del cual soy actualmente coordinador. Este equipo forma parte del grupo catalán Gr@el (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*,²), que mereció la distinción de “grupo competitivo” de la Generalitat de Catalunya (resolución del 18-10-2005, expediente 00097, renovado el 3-7-2009, expediente 2009 SGR 803), además de recibir fondos para la investigación.

¹ Web del grupo: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>

² Web del grupo: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>

Los retos de la lectura y la escritura³

Tere y Jaimito, que hoy vienen a la escuela por primera vez, terminarán su educación reglada dentro de unos diez años o más, en el 2017 o más tarde. Entonces estarán preparados para integrarse profesionalmente en nuestra comunidad. ¿Qué leerán y escribirán entonces? ¿Qué mundo letrado les espera?

Leer y escribir no son solo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida. Leemos y escribimos objetos de nuestro entorno (libros, carteles, notas, pantallas), que transmiten mensajes sobre lo que nos preocupa. Puesto que nuestro entorno y nuestra vida cambian dinámicamente, también se transforma la manera de comunicar. Leemos y escribimos de modo particular en cada época, en cada comunidad, en cada ámbito profesional. Por eso cabe preguntarnos: ¿Cómo será la lectura y la escritura que aguardan a nuestros chicos?, ¿qué podemos hacer hoy para prepararlos mejor para el mañana?

Tere y Jaimito tendrán la suerte de vivir en un mundo más democrático, ¡esperemos! Podrán expresar sus opiniones con libertad. Pero también deberán ser capaces de comprender las opiniones variopintas de sus conciudadanos. Voces machaconas gritarán *España para los españoles, Derecho a la vida, Nunca mais, Agua para todos* u otro eslogan oportunista. Detrás de palabras bonitas como estas se esconderán graves posturas racistas, antiabortistas, ecologistas, progresistas, conservadoras o de cualquier otro calado. Solo si

³ Una versión previa de este texto se publicó como prólogo a: "Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de Educación Primaria", Proyecto Educativo El libro de nuestra escuela, Editorial Planeta / P.A.U. Education, 5-6, septiembre de 2004.

nuestros chicos pueden adivinar lo que se esconde detrás de cada palabra podrán elegir con libertad: podrán hacer sentir su voz personal, podrán participar con su voluntad en la construcción de su futuro.

Los abuelos de Tere y Jaimito, cuando eran niños, solo pudieron leer textos en español, escritos por autores de etnia blanca y europea, preferentemente hombres, de religión católica y nacionalidad española. Pero hoy Tere y Jaimito están expuestos a textos procedentes de todas partes, escritos por hombres y mujeres, de todas las etnias, religiones y nacionalidades. ¡Que suerte! Pero también qué complejo: resulta mucho más importante saber la ideología, la ética, los intereses o el punto de vista que esconde cada discurso.

Tere y Jaimito gastarán mucho menos en lápiz y papel porque vivirán en una comunidad más electrónica. Participarán en chats, se escribirán con correo electrónico, visitarán webs, navegarán por Internet para estudiar, preparar viajes, dar órdenes de transferencia al banco, hacer la compra, divertirse, etc. Deberán aprender a manejarse con estos nuevos medios y géneros, utilizando el teclado, la pantalla, los menús hipertextuales. Pero también deberán luchar contra los peligros que acechan en la red: deberán distinguir las perlas de la basura o, lo que es lo mismo, las páginas de calidad, legitimadas por instituciones o editoriales, de las webs comerciales, panfletarias o sectarias; deberán detectar los internautas engañosos, evitar los virus y los gusanos que envían los piratas virtuales. La escritura electrónica tiene sus propias normas, que chicos y chicas deben aprender como un nuevo código de circulación.

Tere y Jaimito conocerán personas interesantes en todo el mundo: viajarán más, quizás estudien o trabajen durante un tiempo en el extranjero, conocerán varias lenguas, etc. Se escribirán con personas de otras comunidades: usarán un

idioma franco, buscarán referentes compartidos, respetarán las fórmulas de cortesía del otro, inferirán sus razonamientos retóricos, descubrirán las diferencias interculturales, se reirán de sus propios malentendidos... ¡Qué difícil! ¡Y qué apasionante! Tere y Jaimito serán plurialfabetizados, podrán leer y escribir en varios idiomas, textos de diferentes culturas y ámbitos sociales, con registros diferentes.

Tere y Jaimito vivirán en un mundo más científico, rodeados de aparatos tecnológicos, atentos a los avances de la investigación. La lectura del día a día (periódicos, instrucciones de uso, normas, etc.) incluirá muchos conceptos y términos específicos y novedosos, expondrá conocimientos especializados, pertenecientes a disciplinas científicas. Los chicos deberán estar al corriente sobre los descubrimientos en genómica (clonación, alimentación transgénica), astronomía (viaje a Marte), informática o energías renovables. Ante un titular como *Científicos coreanos logran clonar embriones humanos con fines médicos. El experimento abre camino hacia la curación de la diabetes o el Parkinson (El País, 13-2-04)*, deberán entender que *con fines médicos* se refiere solo a la curación de enfermedades —y no a la clonación de individuos— o *que abre camino hacia* puede significar en la práctica décadas de investigación en laboratorio antes de alcanzar una medicina fiable.

Así leerán y escribirán Tere y Jaimito cuando sean mayores. ¡No es ciencia-ficción! Somos ya muchos los que hoy tenemos que comunicarnos así... y serán muchos más en el futuro. ¿Qué podemos hacer para preparar mejor a nuestros chicos? ¿Cómo podemos ayudarles a formarse para poder participar con éxito en esta compleja encrucijada de textos políticos, especializados, electrónicos,

plurilingües y multiculturales que nos rodean? Veamos algunas ideas para ayudar a Tere y Jaimito a leer y escribir para el siglo XXI:

1. *Abrir el aula a la realidad escrita del entorno.* Que la gran diversidad de escritos de la calle, de la biblioteca, de la comunidad, entre en el aula. Que chicos y chicas aprendan a leer y escribir lo que realmente quieren poder hacer con la escritura, que aprendan a leer lo que van a tener que comprender en su vida, que aprendan a escribir lo que el futuro les va a pedir. Que descubran el poder que tiene la lectura y la escritura. Que el mundo electrónico entre también en el aula y no sólo en algunas asignaturas: ¡en todas! En la clase de lengua, en la de matemáticas, en la de sociales...
2. *Poner énfasis en el significado y en la interpretación.* Leer significa comprender y escribir, hacer comprender. Importa menos oralizar unas líneas, hacer buena caligrafía o memorizar las reglas de acentuación. Lo apasionante de leer es comprender lo que piensan los otros; lo fascinante de escribir es descubrir que los otros pueden leer —y comprender— lo que uno piensa. Busquemos la manera de que los alumnos gocen leyendo y escribiendo: así descubrirán su utilidad, su sentido y tendrán unas ganas locas de leer y escribir.
3. *Leer y escribir en cooperación.* Leer y escribir no son tareas individuales. Sí son procesos mentalmente individuales los actos de reseguir con los ojos un escrito y decodificar el significado de cada palabra o teclear y visualizar en la pantalla una tras otra las letras de una oración. Pero leer y escribir también es interpretar el significado que adquiere una palabra en cada contexto, buscar ideas y organizarlas con coherencia... Y todas estas operaciones las podemos realizar con nuestros compañeros: podemos leer y escribir en

pareja, con coautores y *colectores* —¡curioso que no exista esta palabra en español!

4. *Hablar para leer y escribir.* Leer y escribir no son tareas silenciosas. Al compartir con un colega la interpretación de un texto, autores y lectores verbalizan su pensamiento, lo contrastan con otros puntos de vista, lo razonan y justifican. Hablar constituye una poderosa herramienta para construir, negociar y socializar el significado. Hablar también permite desarrollar los procesos cognitivos implicados en el uso del lenguaje. Leer y escribir requiere poder hablar de lo que se comprende y de lo que se comunica. Dejemos que chicos y chicas hablen mientras leen o escriben. Estimulémosles a hacerlo.
5. *Poner énfasis en el proceso.* Leer no consiste en oralizar o subvocalizar un texto en carrerilla hasta el final; escribir consiste en completar hojas en blanco. ¡La escritura no entiende de improvisaciones! Comprender exige releer varias veces, intercambiar impresiones con otros, revisar las primeras hipótesis, matizar constantemente lo que se entiende. Escribir requiere hacer borradores y correcciones, elaborar ideas personales, adaptarse a cada audiencia. El aula no puede esconder esta realidad sobre el uso de la escritura: chicos y chicas deben reelaborar sus interpretaciones como si fueran esculturas de fango.
6. *Leamos y escribamos con los chicos.* Somos, los docentes, los lectores y los escritores más expertos que tiene el chico a su alcance. Pongámonos a leer y a escribir con ellos y para ellos, sus textos y nuestros textos. Mostremos en vivo cómo leemos y entendemos un texto, cómo nos equivocamos, cómo consultamos el diccionario, cómo formulamos hipótesis y luego las

confirmamos o desechamos, cómo releemos y corregimos. Del mismo modo, mostremos cómo se buscan ideas, cómo se hace un mapa mental, cómo se revisa un primer borrador, cómo se reformula el texto paso a paso. Convirtamos el aula en un espacio vivo, en un taller de experimentación donde chicos y chicas puedan sentir en los poros de su piel el significado de las letras.

Son solo 6 ideas muy básicas, pero se pueden multiplicar por muchos textos, tareas y situaciones. De este modo ayudaremos a que Tere y Jaimito puedan llegar a ser una Teresa y un Jaime plenos y alfabetizados en 2017.

Especificidades de la literacidad en línea⁴

Presentación

El propósito de esta comunicación es describir las particularidades que tienen la lectura y la escritura *en línea* (en pantalla y con teclado y ratón, con una conexión viva a la red), con relación a las prácticas tradicionales de lectoescritura con objetos elaborados a partir de papel (hojas, libros, prospectos, carteles, etc.). Demostraremos que se trata de una forma cualitativamente diferente de utilizar los textos y que —por la importancia que tiene hoy en día y por la que tendrá en el futuro: ¡todavía superior!— merece ser incluida en una posición prioritaria en las agendas de investigación de las disciplinas implicadas, como la lingüística, la psicología, la sociología, la pedagogía o la computación (en las distintas especialidades de interacción máquina-ordenador, diseño de interfaces, usabilidad, etc.).

El salto del papel a la pantalla provoca cambios profundos en las prácticas letradas corrientes, más allá de la sustitución de la materia física del papel por los dígitos electrónicos de la comunicación mediada por ordenadores. En línea las prácticas de producción, distribución, acceso y consumo de los textos escritos son radicalmente diferentes de la lectura y la escritura que hemos conocido hasta los años 80 del siglo pasado. Han surgido nuevos artefactos escritos, con aspecto, estructura y propiedades diferentes, que las personas usamos para

⁴ Una primera versión de este trabajo se ha presentado en lengua catalana como comunicación en el grupo de trabajo “Lectura y escritura en línea”, en el *IV Congreso de la Cibersociedad 2009. Crisis analógica, futuro digital*. Ver: www.cibersociedad.net/congres2009/ Esta versión corrige y amplía notablemente el texto inicial.

conseguir objetivos más ambiciosos y nuevos. Como consecuencia de todos estos cambios, los roles de lector y escritor han incorporado matices nuevos y también se han modificado sutilmente, poco a poco, las identidades de las personas que leen y escriben en línea.

Después de trazar brevemente algunas precisiones terminológicas y de delimitar el campo de estudio, abordaremos las diferencias más trascendentes que presenta el uso de la lectura y la escritura en línea y acabaremos con una pequeña agenda de futuro, formulando algunos objetivos prioritarios de investigación y esbozando algunas de las hipótesis que deberemos comprobar.

Nuestro punto de vista se inserta en la corriente denominada Nuevos Estudios de Literacidad (*New Literacy Studies*) que adopta una perspectiva sociocultural en el estudio de la lectura y la escritura, utilizando métodos y enfoques de la antropología lingüística para describir y comprender de una manera global y émica los diversos usos escritos (o prácticas letradas —usando el término preferido por esta corriente—) de una comunidad.

Para una caracterización detallada de esta orientación ver Street 1984; Barton y Hamilton 1998; Zavala 2002, Kalman 2003, Zavala et al. 2004, Cassany 2006a y 2008a y Cassany et al. 2009. En cambio, para conocer un estado de la cuestión desde orientaciones más lingüísticas o psicolingüísticas, ver Parodi 2005 y Grabe 2009, y Kintsch y Rawson (2005) para la versión más actualizada del modelo cognitivo del proceso de lectura.

Finalmente, el hecho de que reputados medios de comunicación de masas se hayan interesado por este fenómeno, como *The New York Times* (Rich 2008) o la revista francesa de divulgación *Science & Vie* (Testard-Vaillant y Bettayeb 2009), sugiere que la relevancia de la literacidad en línea va mucho más allá de los

foros científicos, puesto que afecta las vidas de muchos ciudadanos corrientes. En este mismo sentido apunta el famoso vídeo de Michael Welsh (2007), con más de 10 millones de visualizaciones.

Precisiones terminológicas

El primer concepto que debemos aclarar aparece en el título de este capítulo: *literacidad*. Este es el término que prefieren varios investigadores hispanos para referirse al campo de estudio que en inglés es denominada *literacy* (Zavala 2002; Marí 2005), sobre todo porque este neologismo no carga con connotaciones negativas (como *alfabetización* o *analfabeto*⁵) y porque puede incluir las escrituras no alfabéticas de muchas comunidades no europeas.

Pero debemos reseñar que algunas traducciones recientes al castellano (Snyder 1998; Gee 2004; Kress 2005; Lankshear y Knobel 2008) prefieren la forma *alfabetismo*, del mismo modo que algunos investigadores hispanos de orientación más psicológica o pedagógica (Coll 2005). Tampoco debe olvidarse que en los congresos y en los foros internacionales de investigación reina una gran dispersión denominativa; *literacia* [voz esdrújula], *literacia* [voz llana], *lectura y escritura*, *escrituralidad*, *alfabetización*, *cultura escrita*, etc. En otros lugares se ha razonado con detalle y extensión esta cuestión (Cassany 2006a; Zavala 2002).

En cualquier caso, la falta de normalización terminológica afecta a todas las lenguas románicas (castellano, catalán, francés, portugués, italiano), además del alemán (Münch 2006), si bien el concepto al que nos referimos está bastante

⁵ En muchos contextos hispanos, *analfabeto* (i *analfabetismo*) llega a ser un insulto con el valor de ignorante o inculto o incluso pobre y desgraciado.

acotado: la *literacidad* se refiere a todo lo que afecta al uso de los signos, los textos y los géneros escritos en una determinada comunidad, desde los aspectos más concretos del código gráfico (puntuación, estilo), y más mecánicos (ortografía, corrección), hasta las cuestiones más generales (el poder derivado del uso de los textos, la alfabetización de una comunidad) y abstractas (formas de pensamiento, valores sociales, etc.) de la cultura escrita⁶.

El segundo término relevante que se incluye en el título de este apartado y que debemos comentar es *en línea* (equivalente al inglés *on line*). Otros vocablos que a menudo se utilizan para referirse al mismo concepto o a conceptos afines son *digital*, *electrónico*, *informático* (o *computacional*), *virtual* o *de pantallas / teclados*: así se suele hablar de *escritura digital*, *electrónica* o *virtual* o de *lectura de pantallas* y de *escritura con teclado y ratón*. Tampoco nos detendremos aquí a analizar las particularidades que presenta cada una de estas denominaciones, que proceden de varias disciplinas (comunicación, psicología, pedagogía, etc.) y que varían en los tipos de prácticas lectoras y escritoras que incluyen o excluyen o que priorizan —y que aquí usaremos como sinónimos contextuales, si no se indica lo contrario.

Aquí preferimos la opción *literacidad en línea*, o *lectura y escritura en línea*, porque esta denominación destaca uno de los rasgos que consideramos más relevantes de la interacción con ordenadores, o sea, que se produce en (o a

⁶ El estudio de la literacidad incluye todos estos elementos: a) el código escrito (unidades, reglas, convenciones); b) los géneros discursivos (funciones, estructura, estilo, contenido, historia); c) la ordenación de géneros en un ámbito o disciplina (familias y colonias de géneros, intertextualidad, articulación de la disciplina según los géneros); d) los roles y las identidades (imagen de autor, lector, coautor, locutor, citador); e) las representaciones y los valores (de la práctica, los textos, los interlocutores); f) el ejercicio del poder y del estatus (acceso, legitimidad, reconocimiento social, lucha social); g) las formas de pensamiento (razonamiento, lógica, campos conceptuales); ver Cassany (2006a).

través de) Internet, con una conexión viva a la red mundial. En este sentido, en línea se opone a *fuera de línea* (*off line*), que se refiere al procesamiento de escritos también electrónicos, alojados en memorias locales (USB, CD, DVD o discos duros de ordenadores aislados), sin conexión con la red mundial.

A nuestro entender, esta distinción resulta esencial porque marca la diferencia entre una lectura que se limita a un único documento (o, como máximo, a los ficheros que puedan contener los soportes informáticos citados), de la que ocurre cuando un internauta navega por toda la red y aprovecha los recursos que se le ofrecen: diccionarios, córpora de textos, bases de datos terminológicas, tesauros, traductores, etc. En el primer caso, el usuario accede a una cantidad de información finita y organizada según un sistema cerrado, diseñado por un autor, con un número forzosamente bajo de textos; las posibilidades de construir significado quedan circunscritas por los límites de los documentos que se procesan y por los conocimientos y las destrezas que pueda aportar el lector-escritor. En el segundo caso, el usuario puede aprovechar todos los recursos que le ofrece Internet (sean datos o servicios) para acceder a cualquier documento y para construir significados de una manera más libre, autónoma, abierta, personalizada.

Sin duda, la lectura y la escritura en línea y fuera de línea son electrónicas y comparten algunos rasgos propios e importantes, que no están presentes en la lectura y la escritura en papel, y que derivan de las características de las pantallas y del teclado. Ambas son prácticas letradas multimodales (que integran varios *modos* de representación del conocimiento, como la escritura, la imagen estática, el vídeo, el sonido, la reproducción virtual, etc.); que se estructuran con hipervínculos y que adoptan una forma de entramado, con varios itinerarios posibles de lectura; que solo muestran al usuario en todo momento una “página”

o “pantalla de superficie”, y que, por tanto, no se pueden ni hojear ni manipular directamente los textos, como si fuera un libro o un prospecto.

Pero está claro que estas particularidades coincidentes, que son las que se suelen destacar al hablar de lectura electrónica (Rodríguez Yllera 2003, Fainholc 2004), aunque sean relevantes, no alcanzan a ser tan trascendentes como la diferencia que hay entre leer y escribir en línea (en Internet, conectado a la red) o no. No dudamos de que la lectura de textos multimodales e hipertextuales sea distinta de la de la prosa monocroma y lineal, pero obviamente dejar el ámbito reducido de un CD o un PDF para pasar a navegar por toda la red tiene más consecuencias. Quizás porque primero accedimos a los ordenadores sin conexión y nos acostumbramos a leer en pantalla (aunque fuera de línea), nos encandilamos con esta novedad y no nos dimos cuenta de un cambio mucho más relevante, que llegó después, cuando conectamos nuestra pantalla a la red, a millones de otras pantallas. De hecho, todavía estamos explorando las posibilidades que nos ofrece este nuevo modo de lectura y escritura —por lo que todavía no alcanzamos a tomar conciencia de lo que está sucediendo (cabe recordar que necesitamos 200 años para poder materializar las posibilidades tecnológicas que aportó la invención de la imprenta; en este sentido, quizá todavía es pronto para reflexionar sobre los efectos que provoca Internet en nuestra lectura y escritura; ver Bolter 2001).

Para terminar, varios avances recientes, en la evolución de la comunicación mediada por ordenador, parecen corroborar la importancia que tiene y tendrá la lectura en línea:

- a) la conexión a la red es cada vez más frecuente, continuada y ubicua (teléfonos móviles, ordenadores portátiles, redes wifi, etc.);

- b) las gestiones que se pueden hacer en línea crecen también día a día (administración digital, compras, aprendizaje en línea, etc.);
- c) se han popularizado muchos programas informáticos y recursos que busquen la conexión continuada (GPS, menús de ayuda en línea, aplicaciones como *Twitter*, etc.);
- d) muchos programas que hasta hoy se alojaban en local (correo electrónico, procesador de textos, agenda, música, etc.) ahora prefieren ofrecer sus servicios en línea y ser accesibles en cualquier momento y desde cualquier lugar (todos los servicios *Google*, *MobileMe*, etc.).

En definitiva, la lectura que será más frecuente en el futuro será la lectura electrónica en línea.

La especificidad de las lecturas y las escrituras en línea

La investigación sobre la lectura con ordenadores ha priorizado sobre todo establecer las diferencias entre lo digital y lo analógico (lectura con papel), sin prestar atención especial a la distinción en línea / fuera de línea. Por eso la mayoría de descripciones se centran en los rasgos estructurales de los escritos electrónicos, como los mencionados de la multimodalidad (Kress y Van Leeuwen 2001), la hipertextualidad (Bolter 2001), o la simplificación y reducción del código (Crystal 2001; ver más abajo), o como los aportes de la investigación en Comunicación Mediada por Ordenador (en inglés *Computer-Mediated-Communication*; ver Herring 2001; Yus 2001; Cassany 2006b), que utiliza la metodología del Análisis del Discurso para explorar cada uno de los principales géneros discursivos electrónicos, sincrónicos (chat, videojuegos) o asincrónicos (correo electrónico, foros, webs, blogs, fotologs). Una de las constataciones más

relevantes que muestra este conjunto de estudios es que la literacidad en línea es tan variada como la de papel: hay tantas maneras de leer y escribir en línea como usos o prácticas concretas con cada género textual, en cada situación y en cada contexto. Por ello, es más exacto hablar en plural de *lecturas y escrituras en línea* —como sugiere el título de este subapartado— o, de manera más abstracta, de *literacidad en línea*.

Otra idea relevante que concluye la investigación sobre los géneros de la comunicación mediada por ordenador es que los cambios que presenta el lenguaje en Internet, pese a estar moldeados por las características técnicas que ofrece cada aplicación (prestaciones de un programa, coste de la conexión, espacio y tiempo para la escritura y la lectura, etc.), dependen esencialmente de la voluntad humana. Dicho de otro modo, somos los internautas los que elegimos consciente y voluntariamente usar un registro más coloquial en los correos, simplificar la ortografía y usar emoticones en los chats o mezclar vídeos, fotos y texto en una web.

También son pertinentes para nuestro propósito las populares y controvertidas reflexiones de Prensky (2001 y 2004) sobre la lectura y la escritura en línea, a partir de la metáfora de los nativos y los inmigrantes digitales —que hemos comentado de modo más extenso en otro lugar (Cassany y Ayala 2008)— o las investigaciones empíricas sobre el comportamiento ocular que adoptamos los lectores en línea (Nielsen 1997 y 2008), o el que tienen los jóvenes al consultar las bases de datos de las bibliotecas virtuales (Williams y Rowlands 2007). Esta última investigación, que es importante por el volumen de informantes y por la revisión exhaustiva que hace de los trabajos previos, proviene de la disciplina del documentalismo, la cual aporta reflexiones actuales y pertinentes a propósito del

concepto de *alfabetización informacional* o *en información* (ALFIN, según la sigla acuñada; ver ALFINred y Gómez Hernández et al. 2008).

Finalmente, ya en el ámbito más educativo —y a título de muestra, porque la bibliografía aquí es mucho más amplia y diversa—, resultan estimulantes las críticas de Burbules y Callister 2000, de Warschauer 1999, o las propuestas de Pahl y Rowsell 2005, estas últimas situadas en la órbita de los Nuevos Estudios de Literacidad.

En el marco de estas tradiciones —de las que solo hemos citado algunos trabajos—, aquí destacaremos algunos de los aspectos que nos parecen más calientes e importantes de la lectura y la escritura en línea. Más allá de la sustitución del libro por una pantalla, cuando estamos en línea:

- 1) accedemos a una comunidad planetaria de interlocutores;
- 2) cambian radicalmente algunas cualidades de los artefactos escritos;
- 3) desarrollamos maneras alternativas de interactuar con los textos.

Veamos cada uno de estos puntos por separado:

1. Accedemos a una comunidad planetaria de interlocutores

La mirada primera y más simple sobre Internet suele destacar que es una fuente inagotable de información o que nos permite acceder a datos sobre cualquier tema de manera rápida, ubicua y gratuita —en algunos casos—. Pero esta aproximación tan “informativa” acaba siendo parcial, porque se centra en los productos escritos (los artefactos, los documentos, la información), prescindiendo de sus autores (las personas, sus emociones, sus puntos de vista) y da a entender que los escritos son autónomos de su contexto o neutros con relación al

contenido. La red no solo aporta datos fríos; también da contactos, relaciones personales, emociones, valoraciones subjetivas, falsedades, etc. Por ello resulta más acertado concebirla como un espacio que pone en contacto a millones de personas procedentes de todo el mundo, que probablemente nunca se habrían conocido de otra manera o que nunca habrían interactuado del modo como lo hacen en la red; en este sentido, los escritos que se hallan en la red son solo el resultado de estas interacciones entre millones de internautas.

El simple hecho de que en línea podamos conectar con millones de internautas procedentes de todo el mundo provoca cambios dramáticos en las prácticas de lectura y escritura. Sin ánimos de agotar el tema:

- **Literacidad intercultural.** Pasamos de una situación en la que accedíamos solo a la interacción con autores y lectores de nuestra comunidad más cercana (pueblo o barrio, ciudad, región, país, estado), con sus contactos y textos, que eran interlocutores culturalmente muy afines y que tampoco eran muy numerosos, a otra en la que interactuamos con millones de lectores-autores de todo el planeta. Sin duda se trata de una comunidad de interlocutores cuantitativamente muy superior y cualitativamente muy diversa, además de ser tremendamente dinámica. La única limitación tangible que parece haber para acceder a todo ese capital potencial es el idioma: puesto que en Internet confluyen personas de todo el planeta, solo podemos interactuar con aquellas personas con las que compartamos algún idioma, y sin duda las posibilidades de acceso crecen a medida que podemos utilizar los idiomas francos más extendidos, como el inglés o el español.

Sin duda interactuar con miembros de otras comunidades es muy diferente a hacerlo con lectores y autores cercanos, que viven y entienden el mundo

dentro de los parámetros de una cultura que conocemos bien. Esta es una diferencia cualitativa trascendente. En otro lugar (Cassany en prensa a) lo formulamos de esta manera, con el concepto de *interacción intercultural* en línea:

Internet incrementa los intercambios interculturales, entre personas de distinta procedencia (con etnias, religiones, hablas, culturas y entornos geográficos y sociales diferentes) y que, en consecuencia, participan en el intercambio desde diferentes contextos cognitivos. Al leer y escribir con papel, pese a disponer también de numerosas traducciones y de documentos procedentes de varias culturas y lenguas, lo habitual es el intercambio *intracultural*, entre personas de una misma comunidad, que comparten su contexto cognitivo. Podemos ejemplificarlo con el cambio generacional: nuestro padre en su juventud ponía leer poco más que libros escritos en castellano y firmados por varones españoles blancos, católicos y afines a la ideología dominante; en cambio, hoy nuestros hijos acceden por la red a discursos de hombres y mujeres de todas las razas, culturas, lenguas e ideologías.

Veamos con un ejemplo los efectos que produce una lectura intra e intercultural: “cené ayer muy tarde con mi ex”. Si el autor y el lector de esta frase son españoles (entiendo que nacieron y han vivido en España y comparten sus referentes y prácticas culturales, por lo que se trataría de un intercambio intracultural), pueden compartir un conjunto amplio de presupuestos sobre lo que es “cenar” (en términos de tipo de comida, horario y protocolo, pero también de lo que significa socialmente “cenar con alguien”, “vestirse para cenar” o “conversar durante una cena”, etc.) y “divorciarse” (quiénes pueden hacerlo, qué significa para cada uno, cómo se valora socialmente, etc.), lo cual favorece que sus interpretaciones del enunciado sean más coincidentes. En cambio, si el autor y el lector de la frase proceden de comunidades alejadas culturalmente,

es probable que las maneras de “cenar” y “divorciarse” difieran en sus contextos cognitivos y, en consecuencia, que sus interpretaciones del enunciado tengan menos en común, por lo que el grado de intercomprensión es menor y más alta la probabilidad de malentendido.

Conviene aclarar que las dificultades de comprensión en la comunicación intercultural no radican solamente en la variación léxica o semántica, ejemplificada en el párrafo anterior: los estudios de lingüística y retórica contrastiva han mostrado que la práctica de leer y escribir un mismo género discursivo varía a lo largo de las comunidades de habla. Por ejemplo, una carta de queja, por ejemplo, se utiliza, escribe y lee de manera distinta en Alemania y en España (Pastor 2005): en Alemania la queja es frecuente y directa, porque se concibe como un derecho del consumidor y como una oportunidad para mejorar para la empresa de la que nos quejamos; en cambio, en España la queja se concibe a menudo como un “segundo problema” que puede causar molestias al destinatario, por lo que nos quejamos menos y lo hacemos de manera más indirecta y perifrástica.

En definitiva, en comunidades de habla diferentes se desarrollan prácticas letradas diferentes, con géneros discursivos propios, que no siempre coinciden con los que se usan en otras comunidades. Incluso un mismo género discursivo, tan aparentemente estandarizado como la queja, puede presentar variaciones importantes entre comunidades. Por lo tanto, en la comunicación intercultural nos enfrentamos a diferencias que afecten a todos los planos del análisis lingüístico, desde la intención pragmática, la cortesía, la estructura o la selección léxica, hasta el estilo retórico o las mismas condiciones contextuales en que se emplea cada texto.

- **Alfin.** La multiplicación progresiva de los textos accesibles (puesto que día a día se incrementa el volumen de Internet) añade una tarea más a la práctica corriente de la lectura: además de leer-escribir y comprender hay que elegir los escritos, debemos escoger, de entre la variada gama de documentos disponibles, lo que queremos leer. No es tarea fácil, puesto que elegir exige tener criterios claros de lo que se busca, hay que saber aplicarlos en cada contexto, y lo corriente es que leamos sobre temas y ámbitos que desconocemos —precisamente porque queremos aprender al respecto. Por otro lado, no siempre alcanzamos un nivel de conciencia suficientemente fino de nuestras necesidades informativas como para iniciar una búsqueda efectiva y concreta de lo que nos interesa.

Así es como la conocida *alfabetización funcional* (que prioriza la comprensión y la capacidad de poder usar la información leída para la vida cotidiana) resulta insuficiente y surge la necesidad de hablar de ALFIN o de *alfabetización en información*. La mayoría de modelos de ALFIN propuestos hasta ahora (ver ALFINred) se centran en el ciclo de la búsqueda y consecución de la información y sugieren que el lector/autor en línea e ideal debería ser capaz de:

1. poder detectar una necesidad informativa personal;
2. poder traducirla operativamente a palabras clave y estrategias de búsqueda, según los sistemas de información, para armar un plan de búsqueda;
3. saber utilizar los recursos ofrecidos por esos sistemas de almacenamiento y recuperación de información (motores de búsqueda, operadores *booleanos*, etc.);

4. saber evaluar los resultados obtenidos para elegir los más adecuados, lo cual implica disponer de criterios de fiabilidad y validez, y
 5. saber integrar de manera apropiada y significativa la información encontrada, elegida y evaluada en la vida personal para satisfacer la necesidad inicial.
- **Textos de terceros.** Otra característica que tiene Internet, relacionada con esta posibilidad de conectar con tantos interlocutores y de tantos lugares, es que accedemos a documentos que no han sido elaborados para nosotros. En la red leemos la prensa de países dónde nunca hemos estado y que quizá nunca visitaremos, que publica noticias, columnas de opinión y reportajes dirigidos a los conciudadanos de cada país, explicando los hechos de modo que puedan entenderlos ellos (y no nosotros, los extranjeros). Accedemos a la documentación particular de muchas empresas e instituciones que difunden sus memorias anuales o sus actividades en línea, dirigidas sobre todo a sus afiliados, accionistas, miembros, clientes o proveedores (y no a nosotros, que quizá nunca hemos tenido contacto con ellas). En la red cotilleamos los blogs personales que se escriben una pandilla de amigos, el foro de ayuda para enfermos diabéticos o una web de apoyo a familiares de enfermos de Alzheimer (pese a que nosotros no tengamos ninguna relación con estas enfermedades ni con la pandilla de amigos). En todos estos casos leemos textos que no se dirigen a nosotros, que presuponen que sus lectores tienen un nivel de conocimientos y unos intereses que nosotros no tenemos.
- En definitiva, Internet actúa como un gran almacén de textos premeditados y olvidados, abierto a todo el mundo, que se ofrece para la práctica del chismorreo, la conversación y otras prácticas coloquiales, además de la

lectura más formal. La lectura y la escritura en línea ofrecen más oportunidades para este tipo de desajustes entre autor y lector, que incrementan la dificultad de la tarea de la lectura, la comprensión y la interpretación.

- **Textos especializados.** Entre los textos de terceros que se encuentran disponibles en la red, hay un gran número de discursos de disciplinas científicas, técnicas, económicas o jurídicas, que presentan una gran dificultad para el lector lego generalista. Son textos especializados (artículos de investigación, sentencias y demandas judiciales, balances de contabilidad, protocolos de laboratorio, etc.), con una carga terminológica muy fuerte, con sintaxis controlada y con notable presencia de elementos icónicos propios de cada disciplina (símbolos, cifras, ecuaciones, tablas, esquemas, etc.); son comunicaciones elaboradas por especialistas para otros especialistas que en la red pasan a ser lectura potencial de toda la ciudadanía, aunque no tenga los conocimientos ni la formación necesarios para poder entenderlos.

Precisamente una de las novedades más recientes de la prensa digital es la inclusión como vínculos de muchos documentos originales, que actúan como fuente de una noticia y que por primera vez se ofrecen como lectura directa a millones de lectores. Por ejemplo, algunos de los documentos que se pudieron bajar y leer de la portada de los rotativos españoles más importantes durante el presente año son: a) el *Último parte médico sobre el estado de salud de Ballesteros*. (del Hospital Universitario La Paz, de Madrid, 9-10-2008, 1p.); b) el *Auto del juez Garzón* sobre la “Memoria histórica” (16-10-2008, 68p.); c) la *Querrela del PP contra Garzón* por prevaricación (25-2-2009, 17p.), o d) el documento *London Summit – Leaders’ Statement*

(documento firmado por los 20 países más desarrollados del planeta en una cumbre sobre economía, 2-4-2009, 9p., en inglés).

Sin duda la lectura de estos textos altamente especializados y de disciplinas tan diversas ofrece notables dificultades al lector medio, que no tiene conocimientos de estas materias. En definitiva, en la red accedemos a escritos que no fueron escritos para nosotros y que pertenecen a nuestro entorno inmediato.

En resumen, la cantidad de interlocutores que participan en las prácticas de lectura y escritura en línea es tan grande y tan variada que constituye un cambio radical en la práctica letrada: se modifican los parámetros tradicionales de lectura de documentos en papel de nuestro entorno y de libros de la biblioteca (o incluso de CD y DVD cerrados en línea).

2. Cambian algunos rasgos característicos de los escritos

En la red convergen prácticas letradas electrónicas de variada procedencia:

- a) Hay algunos textos que nacieron en un contexto analógico, que han tenido vida con un formato de papel y que luego han emigrado a Internet, como por ejemplo toda la biblioteca de literatura clásica, la prensa en PDF que reproduce el formato en papel, los documentos administrativos y jurídicos que se difunden por las webs, etc.
- b) Hay algunas prácticas letradas analógicas que han emigrado a formatos digitales, manteniendo a grandes rasgos las mismas características, pese a que la emigración haya provocado algunos cambios: la correspondencia postal se convierte en electrónica (y el *email* más inmediato y coloquial sustituye a la carta lenta y formal), los diarios

íntimos escritos y privados se convierten en blogs multimodales y públicos, etc.

- c) Hay algunas prácticas orales conversacionales, cara a cara o por teléfono, que han desarrollado una modalidad en línea usando algunas formas nuevas de lectura-escritura espontánea (chats) y/o ritualizada (transacciones bancarias, compras comerciales, reservas de billetes de viaje, etc.), y
- d) Hay formatos muy novedosos, creados a partir de las posibilidades tecnológicas, como las webs, las wikis, etc.

La acumulación de estos artefactos textuales en un único espacio en línea provoca cambios importantes en la manera de leer y escribir:

- **Homogeneización de los artefactos escritos.** La gran diversidad textual analógica se homogeneiza de manera sistemática. Nuestro día a día en la calle, en casa o en el despacho está lleno de objetos de papel (libros, enciclopedias, prospectos, facturas, comprobantes, carteles, libretas, etc.) y de otros artefactos y aparatos que sirven para gestionar papeles (carpetas, archivadores, estantes, papeleras, destructoras de documentos, fax, etc.), que adoptan todos los tamaños, formas, colores, materias y diseños posibles; además cada uno ocupa un lugar propio en un contexto particular y eso facilitar identificarlo y distinguirlo del resto sin dificultades. En cambio, en la red todos los artefactos escritos son bidimensionales, se componen de *bites*, tienen el mismo tamaño (la pantalla de nuestro ordenador), usan recursos multimodales u ortotipográficos parecidos, se presentan con una única superficie, los leemos y escribimos del mismo modo, con un grupo reducido de programas. En definitiva, en la red todos los escritos se parecen

físicamente, se sitúan en el mismo lugar, se componen de los mismos elementos, tienen una misma estructura (con las variaciones propias de cada género electrónico).

A veces se ha comparado Internet con una biblioteca para destacar precisamente el carácter de repositorio del saber que poseen estos dos recursos, pero se trata sin duda de una comparación parcial, porque Internet encontramos muchas más cosas que en una biblioteca, o dicho de manera más precisa, en una biblioteca difícilmente se hallará propaganda comercial, catálogos de productos, *sex-shops* virtuales, webs proselitistas de grupos religiosos y políticos, foros abiertos con opiniones libres de cualquiera, blogs personales, panfletos políticos, etc. Sin duda en la vida real también lidiamos con estos tipos de texto, pero los distinguimos perfectamente por las propiedades diversas de cada uno. El problema de la red es que todos los artefactos escritos, aunque tengan propósitos y naturaleza absolutamente diferentes, se presentan con los mismos recursos multimodales e hipertextuales.

- **Conexiones intertextuales.** Todavía más: en la red muchos de estos artefactos escritos están vinculados entre sí con hipervínculos que facilitan el salto directo de uno a otro. Una web académica de una investigadora puede contener un listado de publicaciones con vínculos que conducen a un artículo de investigación de un boletín (en formato PDF), a la librería virtual Amazon.com (a la foto de portada del libro y a un menú de compra) o a la web específica de un proyecto de investigación (alojado en el servidor de una institución pública). Un foro de discusión sobre videojuegos puede contener vínculos que lleven a la web comercial de la empresa que comercializó el juego, a una revista comercial del campo o a una asociación sin ánimo de

lucro de videojugadores. A menudo los vínculos externos que conectan diferentes sitios (alojados en servidores diferentes y con propósitos y políticas muy variadas) se confunde con los vínculos internos de un mismo sitio, sea la web académica de la investigadora o el foro de discusión del juego, de manera que no siempre es fácil saber dónde se está leyendo y a qué sitio pertenece, si no se presta atención.

En la red no hay límites entre un artefacto y otros; los escritos se conectan unos a otros sin fronteras ni marcas. El internauta salta de un recurso a otro en escasos segundos, quizá sin darse cuenta. La lectura y la escritura en línea pierden buena parte del contexto situacional que presenta la lectura de libros o de textos electrónicos fuera de línea, considerando que se puede acceder a la red desde cualquier terminal en cualquier lugar del planeta. El lector y el escritor en línea pueden estar manejando textos que no tienen nada que ver con la cultura que les rodea en el espacio físico y en el momento en que se están conectando a la red. Por todo ello, el trabajo letrado en línea exige muchas más conciencia y atención continuada.

- **Sofisticación textual.** Los artefactos letrados de papel son bastante simples y previsibles, en comparación con los textos electrónicos, que son mucho más diversos y complejos. Los documentos en papel incluyen una cantidad limitada de datos, organizados según algunas herramientas documentalistas (índices, resúmenes, fichas, referencias, etc.) para facilitar su uso. Los textos electrónicos en línea abarcan desde un blog personal con texto y fotografías hasta una poderosa web de servicios lingüísticos, que puede incluir una enorme base de datos plurilingüe, programas de traducción asistida o verificación ortográfica, etc.; en este último caso nos encontramos con un

artefacto extremadamente sofisticado, con diversidad de menús y funciones y con la capacidad de poder procesar una gran cantidad de información.

Los artefactos electrónicos también suelen incorporar varias herramientas automatizadas de ayuda, formación inicial y asesoría para el usuario: distinguen entre varios niveles de consulta (novatos y aprendices); incorporan documentos de presentación y guía, unas preguntas más frecuentes, un menú de consulta, etc. Estos recursos facilitan la autogestión del usuario y permiten que estos sean más autónomos, a diferencia de la lectura y escritura en papel, que tiene menos mecanismos de autoformación.

- **Basura textual.** En la red no hay censura o, dicho de manera más correcta, los controles de calidad sobre los textos publicados son muy diferentes. Sabemos que es difícil, exigente y lento publicar una carta en un periódico, un artículo en un boletín o un libro en una editorial; hay lectores que emiten informes, revisores de contenido y estilo, editores y expertos que supervisan tanto la calidad como la viabilidad comercial —e incluso la ideología, a veces. En cambio, opinar en un foro abierto de un periódico de comentario de noticias, abrir un blog personal, hacer un comentario a una foto en *Facebook* o *Flickr*, modificar una entrada de Wikipedia o valorar un restaurante o una película son prácticas libres, rápidas y sencillas, que podemos hacer directamente con la supervisión muy tolerante de un webmaster virtual.

Como consecuencia de este hecho, en Internet hay mucha más basura que en las bibliotecas de papel: en línea se exageran y se ocultan datos, se manipula y se engaña como en una conversación de café o como en un mitin político. Pero no debemos considerarlo algo malo, que deba ser erradicado;

conviene valorarlo como una consecuencia necesaria del ejercicio masivo de dos derechos democráticos: la libertad de expresión y la diseminación de opiniones personales a gran escala. En este sentido, toda esta basura actúa como los molestos efectos secundarios que provocan algunas medicinas.

Seguramente una de las polémicas recientes que mejor expresan esta cuestión es la que afecta la fiabilidad de la enciclopedia en línea Wikipedia. Varios especialistas (como Umberto Eco) han formulado sus temores de que una enciclopedia escrita cooperativamente por todos los internautas, que acepta en principio las aportaciones de cualquiera, con controles limitados sobre su calidad, pueda mantener un grado mínimo de rigor, precisión y actualización. El sentimiento popular parece coincidir con estos temores al atribuir —sin ningún dato fehaciente— más valor y veracidad a cualquier enciclopedia de papel. Pero las investigaciones empíricas al respecto sugieren que estamos equivocados: Giles (2005) analizó 42 entradas de temas científicos especializados de Wikipedia y de la enciclopedia Británica y mostró que había niveles parecidos de errores, por lo que no hay motivo aparente para tener tanta desconfianza hacia la famosa enciclopedia en línea (¡más bien la ingenuidad consiste en creerse a ciegas y sin dudar el contenido que formula la otra obra!).

En cualquier caso, la mezcla pacífica y equiparada de documentos con grados tan variados de veracidad (artículos científicos, propaganda ideológica, webs institucionales, blogs de jóvenes, tiendas virtuales, etc.) ha modificado sustancialmente el estatus de “verdad” de los escritos. Antes presuponíamos que cualquier libro escrito (con pocas excepciones: publicidad, columnas de opinión, etc.) decían verdades como puños, ofrecían solo información objetiva y fiable. Hoy, en cambio, sabemos que un escrito

en línea puede ser tan voluble como el discurso de un borracho en una taberna. Eso nos aboca a la necesidad de leer más críticamente, o sea, a la búsqueda de la ideología (el punto de vista, la mirada, el contexto) desde el que se elabora un discurso, además de comprender su contenido.

- **Escritura ideofonemática.** Los usos más privados y espontáneos de la lectura y la escritura en línea favorecen otro cambio que incide de manera importante en las prácticas de literacidad: el aumento, la persistencia y la diseminación de las formas coloquiales, simplificadas y dialectales. Torres i Vilatarsana (1999 y 2003) y Torres y Payrató (2000) denominan *ideofonemática* a esta manera de simplificar el código escrito, usada en algunos géneros espontáneos y coloquiales como el chat o el foro:

Mensaje enviado a un foro de adolescentes, como presentación previa al primer capítulo de una historia realista (una narración escrita por jóvenes, en la que los protagonistas son los amigos de la pandilla):

a ver... nose si esto s realista o no pq tb tiene lo suyo d fantasia y tal pero... d momento lo pongo aki xD espero q os guste y los q ya lo abeis leído q posteeis comentarios xD GRACIASSSSS!!! XD

[Versión en prosa estándar: A ver... No sé si esto es realista o no porque también tiene lo suyo de fantasía y tal. Pero... de momento lo pongo aquí. (emoticono de sonrisa) Espero que os guste y los que ya lo habéis leído que postéis comentarios. (emoticono de sonrisa) ¡Gracias! (emoticono de ojos grandes)]

Veamos ahora otro ejemplo parecido que pertenece a un mensaje corto de texto (SMS), que es otro género de comunicación escrita, con parámetros contextuales diferentes, que también usa este código simplificado, como se puede apreciar comparando los dos ejemplos:

Nu tng kasi bateria toi ya n l cola va aber muxa peña se puntual soi d ls primeras stoi n l toldo blanco sta n l 547 d diagonal tdo rekto pasada l sfera dntro d l illa lo veras n l parkeciyo asta aora 1besito

[Versión en prosa estándar, restituyendo algunos implícitos contextuales: *No tengo casi batería. Estoy ya en la cola. Va a haber mucha peña. Sé puntual. Soy de las primera. Estoy en el toledo blanco. Está en el (número) 547 de (la avenida) Diagonal (en Barcelona). Todo recto, pasada la esfera, dentro de La Illa (un centro comercial). Lo verás en el parquecillo. Hasta ahora. Un besito.*]

Como podemos ver, ambos textos prescinden de muchas convenciones ortotipográficas (tildes, puntuación), eliminan los dígrafos y las consonantes mudas, muchas vocales recuperables, utiliza la letra *k* en vez de *c* en muchos contextos, etc. El primero también incluye las mayúsculas, que indican un tono más fuerte o de grito, y algunos emoticones que expresan las emociones y actitudes de la autora. El término ideofonemático, acuñado para referirse a este tipo de escritura, pretende precisamente mostrar la voluntad fonemática de esta forma de escritura, que prescinde de signos gratuitos, y el propósito de incorporar símbolos, como los emoticones, que expresan ideas complementarias referidas a las emociones.

En la lectura fuera de línea, en papel o en formatos electrónicos, los textos usan exclusivamente la prosa estándar y correcta que pertenece a los registros formales públicos, pero en las prácticas letradas en línea son cada vez más habituales los usos escritos espontáneos, no revisados —casi con formato de borrador improvisado o sucio—, bastante parecidos al habla, como el chat, los foros o el correo electrónico, que utilizan este tipo de código ideofonemático. Puesto que Internet permite conservar estas producciones y ofrecerlas al conjunto de internautas, la modalidad estándar de escritura pierde el monopolio de los usos públicos escritos. Leer y escribir se convierte así en una tarea más diversa y compleja porque incorpora registros y dialectos más diversos.

En definitiva, los artefactos escritos han modificado algunas de sus características más relevantes, lo cual tiene consecuencias en las prácticas letradas en línea de cada comunidad.

3. Desarrollamos procedimientos alternativos de lectura y escritura

La manera como los lectores y los autores nos enfrentamos a un espacio en línea con un número tan elevado de interlocutores y con unos artefactos escritos tan novedosos, que han modificado algunas de sus características más relevantes, tiene notables particularidades. Sin duda resulta más difícil leer y escribir en este contexto, aunque también tenemos a disposición numerosos recursos para gestionar la tarea. Veamos algunos puntos por separado:

- **Recursos para ayudar a leer.** Aprovechamos varios recursos que nos ofrece la red para resolver las dificultades de comprensión de palabras, estructuras o géneros discursivos que puedan surgir: usamos los diccionarios en línea (DRAE) para consultar vocablos; consultamos las bases de datos terminológicas plurilingües (Termcat) para comprobar la idoneidad de un concepto especializado o de un término no normalizado; buscamos las concordancias en un corpus de textos para verificar las colocaciones de adjetivos, verbos, sustantivos y complementos del grupo nominal; consultamos Wikipedia para obtener información de un autor y la contrastamos con la información que nos da otra web institucional; aprovechamos el buscador de Google para determinar qué opción ortográfica es más frecuente; verificamos la ortografía y el estilo de un escrito con los verificadores automáticos, o buscamos sinónimos de una palabra para no

repetirla en nuestra prosa, con los diccionarios que incorporan los procesadores de textos.

- **Lecturas con requerimientos más sofisticados.** Aunque estos programas y recursos dispongan de interfaces amigables y que hayan simplificado notablemente su estructura y funcionamiento, está claro que exigen al usuario utilizar conocimientos y habilidades bastante técnicos y sofisticados, que van incluyen algunos conocimientos de informática (cómo funcionan estos programas, cómo puedo mejorarlos, hasta qué punto puedo fiarme de ellos, etc.) y que no tienen relación con los conocimientos y las habilidades usadas en la lectura y escritura fuera de línea. Solo la habilidad de poder navegar por una pantalla que mantiene abiertas varias ventanas (y poder abrir y cerrar, o minimizar y maximizar cada una de ellas, o saltar de una a otra) ya es una tarea compleja y minuciosa que requiere cierta práctica (regresaremos más adelante sobre este punto).
- **Incremento del control cognitivo.** La utilización de tantos recursos simultáneos y la gestión de los mismos en línea exige al lector-autor que adopte un rol mucho más activo, que tenga que tomar decisiones constantemente sobre su propia práctica lectora: hay que decidir qué vínculos se siguen entre todos los posibles, qué partes de la web se leen, qué recursos se abren para solucionar problemas, etc.

En los textos en papel el lector inicia la lectura por la izquierda de la primera línea de la primera página y sigue el itinerario único que establece la prosa hasta el final, abandonándose exclusivamente al procesamiento de la prosa y a la construcción del significado; así atraviesa todas las páginas del volumen, una detrás de otra, hasta llegar al final, a la última línea truncada de la última

página. No tiene que tomar ninguna decisión respecto a la lectura —más allá de lo que afecta la comprensión de la prosa leída— porque el autor ha cerrado el texto y ha establecido el procedimiento de lectura (el itinerario de lectura, el orden de los diferentes componentes textuales, etc.). En cambio, la lectura en línea requiere que al lector que asuma más responsabilidades en el proceso de lectura y también en la construcción del significado: hay varias “puertas de entrada” (vínculos) al documento; también hay tantos itinerarios posibles de lectura como combinaciones posibles entre hipervínculos; cada documento se conecta con otros documentos, de modo que el lector puede saltar a otras fuentes en cualquier momento. En definitiva, el lector-escritor en línea está tomando decisiones permanentemente durante el proceso de lectura, lo cual le exige ser consciente en todo momento de lo que está haciendo. En línea, la comunicación escrita es mucho más abierta y los lectores-autores tenemos más posibilidades expresivas: tenemos más poder para decidir qué se lee, cómo, en qué orden, cuándo y por qué.

Una agenda de investigación

Acabamos con una lista de propuestas de investigación para el futuro, en el marco de las reflexiones anteriores, formuladas en términos de preguntas e hipótesis —en algunos casos—, además de otros comentarios metodológicos:

1. **Navegación en línea:** ¿qué recursos usamos de manera más frecuente al leer en línea?; ¿cuáles son las webs (diccionarios, bases de datos, enciclopedias, etc.) a las que recurrimos cuando necesitamos ayuda para entender un texto en línea? No nos referimos tanto a investigar cuáles son

las webs más visitadas o leídas, sino a conocer qué uso hace de qué webs para leer qué documentos un lector en línea: Por ejemplo, si está leyendo un periódico en línea y tropieza con una palabra desconocida: ¿recurre a un diccionario en línea para explorar su significado?; en este caso, ¿cómo utiliza los diferentes recursos que le ofrece la interfaz del diccionario (por ejemplo del DRAE)?; luego, si recurre a un traductor en línea, ¿cómo usa este programa?, ¿utiliza algún tipo de verificación o evaluación de los resultados que le ofrece cada web?; ¿cómo combina esos diferentes recursos?

Veamos ahora otro ejemplo de escritura: si un autor está escribiendo en línea y tiene dudas sobre la grafía de un neologismo que no aparece en el DRAE ni en otros diccionarios en línea, ¿busca información en la red?, ¿utiliza un motor de búsqueda para saber el número de ocurrencias que tiene Internet para cada opción gráfica?, ¿contrasta los datos obtenidos de algún modo?; ¿se va a algún foro de ayuda a pedir información a otros internautas?

Sin duda, este es uno de los aspectos más novedosos de la lectura y la escritura en línea, que es la posibilidad de usar al resto de internautas de la red como “coautores” o “colectores” del acto individual de lectura o escritura que estamos realizando. Nuestra hipótesis inicial es que el nivel actual de desarrollo de la red permite desarrollar prácticas sofisticadas de búsqueda y contraste de información para ayudar a leer y escribir textos concretos, pero que la inmensa mayoría de los usuarios todavía mantiene conductas muy primarias, aprovechando escasamente estos recursos. En este sentido, probablemente muchos de los corpórea de textos en línea que se ofrecen gratuitamente al internauta todavía tienen interfaces excesivamente complicadas, y probablemente no están diseñados para atender los tipos de consulta más habituales que tenemos los lectores-escritores en línea.

Algunas investigaciones en esta línea parecen apuntar en esta dirección (Lekenlín 2009; Cassany 2008b).

2. **Multitarea.** Leer y escribir en línea requiere, como vemos, manejar un número elevado de datos y recursos simultáneamente, lo que se llama la *multitarea* o el *procesamiento en serie* (Prensky 2001; Cassany y Ayala 2008): trabajamos sobre la ventana básica y primera, en la que se proyecta el texto que leemos y escribimos, pero sucesivamente saltamos hacia otras ventanas que abrimos paulatinamente (diccionarios, enciclopedias, bases de datos, etc.), para buscar las respuestas a las preguntas o las dificultades que se van presentando. A veces podemos mantener numerosas ventanas abiertas, minimizadas o al fondo de la pantalla, y saltamos de una, maximizándolas o trayéndolas al frente, según nuestras necesidades. Sin duda se trata de una tarea compleja, que requiere notable esfuerzo cognitivo y una buena capacidad de dirección del usuario, que debe mantener la conciencia en todo momento sobre su propósito final, su estrategia para conseguirlo y los procedimientos que está usando en cada momento.

Todos los lectores y escritores en línea —incluso con poca experiencia— hemos vivido esta situación y hemos sufrido lagunas de atención, distracciones o “desmayos cognitivos” que nos han hecho perder el hilo de lo que estábamos haciendo. En este contexto, se plantean preguntas de este tipo: “¿cómo se comportan los lectores y escritores expertos durante la multitarea?, ¿qué estrategias y prácticas han sabido convertir en una rutina o en un proceso mecánico menos exigente cognitivamente, para poder tener más eficacia en la multitarea?; ¿cuál es el límite humano —si lo hay— ante este tipo de práctica letrada compleja?

Nuestra hipótesis es que los lectores actuamos todavía de una manera ingenua o exploratoria, sin haber consolidado prácticas letradas en multitarea, quizás debido a la falta de experiencia en este tipo de situación, al dinamismo que experimentan los recursos que ofrece la red (que con sus actualizaciones impiden poder formar hábitos) o a la diversidad de objetivos, textos y tareas de lectura, que exigen comportamientos particulares en cada caso, no siempre generalizables o susceptibles de convertirse en una rutina.

3. **Lectura y escritura de la ideología.** Si, como hemos mencionado más arriba, ha cambiado el estatus de Verdad de los escritos y hoy lo escrito tiene la misma incertidumbre que lo hablado, sin duda el lector-escritor en línea trabaja con las ideologías, además de la información. Usamos aquí el término *ideología* en un sentido amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene en el lenguaje coloquial: la ideología incluye cualquier posicionamiento que adopta el lector-autor sobre cualquier aspecto de la realidad (política, feminismo, ecología, colonialismo, justicia, etc.).

En este sentido, conviene preguntarnos: ¿cómo leen y comprenden la ideología los lectores expertos en línea?; ¿cómo transmiten sus puntos de vista en los textos que escriben?; ¿qué nivel de conciencia tienen al respecto? Cuando los lectores se enfrentan a artefactos desconocidos (periódicos extranjeros, webs desconocidas, temas de los que se ignora todo, etc.), ¿qué estrategias usan para inferir la ideología de cada escrito?, ¿qué grado de fiabilidad atribuyen a cada texto y por qué motivos?, ¿hacen algún tipo de comprobaciones en línea con otros recursos para verificar la información aportada por una web?

Lo poco de cierto que sabemos al respecto (ver las curiosas e interesantísimas investigaciones de Fogg (2003) y del Web Credibility Project para el mundo anglosajón) sugiere que los lectores en línea —todavía adultos inmigrantes en su mayoría, educados en época analógica— proyectamos en la red nuestros hábitos de lectura de papel y nos mostramos tremendamente ingenuos y vulnerables, muy susceptibles de ser engañados. En este sentido, sería conveniente disponer para el ámbito hispano de investigaciones cualitativas parecidas (encuestas y entrevistas combinadas con el análisis del discurso), ya que no podemos presuponer que los lectores hispanos adoptan actitudes y comportamientos parecidos a los norteamericanos, puesto que la ideología tiene estrechos vínculos con las particularidades socioculturales de cada comunidad y, en consecuencia, varía en cada contexto.

Este punto es especialmente relevante para el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, puesto que este idioma está presente en casi todos los continentes del planeta, en comunidades muy diversas —con estructuras sociales, regímenes políticos y prácticas letradas muy variadas— por lo que los lectores en línea en español pueden experimentar más dificultades que los que leen en idiomas menos diseminados, con menos hablantes o con comunidades menos diversas. Muchos aprendices de español como lengua extranjera en todo el mundo pueden acceder a diversidad de textos en la red, procedentes de lugares y contextos notablemente alejados de su realidad, con lo cual la lectura adquiere mucha más dificultad. Esto es lo que sugieren algunas investigaciones exploratorias recientes sobre lectura crítica en línea, en el ámbito de la comprensión en L2 (Martí 2006 y 2008; Murillo 2009).

También son muy relevantes las aplicaciones pedagógicas que puedan facilitar el aprendizaje de la lectura crítica en el resto de niveles de la enseñanza en lengua materna, de las que hay notable presencia en la web; ver Eisenberg y Berkowitz (2006); Leer.es; Llegir.net; Proyecto de lectura para centros escolares, y Servicio de Orientación a la lectura.

4. **Nuevas prácticas para viejos propósitos.** El salto del papel a la red provoca cambios relevantes en las prácticas de lectura de algunos artefactos escritos de especial importancia en nuestra comunidad, como el periódico, la enciclopedia o los libros de texto. En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo leemos el periódico en línea?, ¿ojeamos también un único periódico de la primera página a la última?, ¿quizá en línea leemos solo las páginas de superficie y contratamos varios rotativos?, ¿leemos varias veces al día las mismas páginas?, ¿hasta qué punto realizamos una lectura crítica, dando relevancia a la ideología?

Y la enciclopedia en línea, ¿cómo la consultamos, en qué lengua y a través de qué palabras clave?, ¿en qué situaciones buscamos información en una enciclopedia en línea?, ¿qué uso hacemos de los recursos multimodales (imágenes, vídeo) que incluyen? Respecto a los libros de texto, ¿cómo son los materiales editoriales que se ofrecen en línea o en formato digital como alternativa a los libros de texto?, ¿qué uso hacen de los recursos multimodales?, ¿presentan muchas diferencias con relación a los materiales en papel?, ¿se potencian las características propias de la lectura y la escritura en línea?

5. **Aprendizaje informal.** Otra cuestión apasionante que se plantea en la lectura y la escritura en línea es la del aprendizaje informal que desarrollan

muchos jóvenes por su cuenta. Algunas investigaciones etnográficas al respecto (Lankshear y Knobel 2006; Cassany, Sala y Hernández 2008; Sanz 2009) muestran que muchos jóvenes nativos desarrollan prácticas letradas en línea muy alternativas, realizadas en ámbitos privados u ociosos, fuera de la escuela y de otras instituciones públicas (por ello, se denominan prácticas vernáculas). Algunos ejemplos de dichas prácticas son la creación de *fanfic* (de *fanatic fiction* en inglés, que son adaptaciones personales de series de culto como *El señor de los anillos*, *Harry Potter* o *Crepúsculo*), de *historias realistas* (narraciones en las que los protagonistas son la pandilla de amigos del autor) o de *fotologs* de temas cotidianos y variados. En estos casos, la comunidad de lectores y autores de estos textos aprendió por su cuenta, de manera informal y fuera de la escuela, a desarrollar estas prácticas.

En este sentido, cabe preguntarnos: ¿cómo aprendieron estos jóvenes a hacer estas prácticas de lectura y escritura que muchos adultos ignoran?, ¿qué condiciones deben darse para que se produzcan este tipo de aprendizajes informales?, ¿hasta qué punto se pueden trasladar a la clase y a los centros educativos este tipo de condiciones para generar aprendizajes más satisfactorios y voluntarios? Nuestra hipótesis sostiene que estos chicos aprendieron a leer y escribir este tipo de textos porque los relacionan con su identidad adolescente: porque al leer y escribir con sus amigos fortalecen sus relaciones personales, consolidan su identidad adolescente y, en definitiva, se divierten y son más felices; no leen y escriben para producir textos de calidad, ni para mejorar sus habilidades, sino por motivos afectivos.

Por supuesto, este aprendizaje se produce gracias a la pedagogía del ensayo, el acierto y el error, aprovechando los recursos de autoaprendizaje (varios niveles de dificultad, preguntas más frecuentes, menús de ayuda,

etc.) que ofrecen muchos de estos sistemas de lectura y escritura en línea (chats, foros, wikis, etc.). El aprendiz constituye un miembro de una comunidad de amigos (una auténtica comunidad de aprendizaje, en el sentido de Wenger 1998 y Barton y Tusting 2005), en la que hay un compromiso mutuo de cooperación, una responsabilidad con el grupo y unos recursos compartidos.

6. **Autoría y citación.** El último aspecto que mencionamos se refiere de manera concreta a la autoría (o a la propiedad intelectual) de los documentos que se difunden en la red y, de manera más general, al uso que hacen de ellos los lectores-escritores en línea, reconociendo o no la autoría de cada elemento (texto, imagen, vídeo) al reproducirlos íntegra o parcialmente en otros contextos, al reutilizarlos o al citarlos como añadido. Varias investigaciones (Jenkins 1992, Lankshear y Knobel 2006, Cassany en prensa b) han mostrado que muchos lectores y escritores jóvenes se apropian de los materiales que se encuentran en línea y los reproducen literalmente o con más o menos modificaciones (con un “copiar y pegar”), en otro contexto con otros propósitos, para otros lectores, etc. Estos autores defienden que trata de una práctica letrada significativa para estos autores, puesto que se produce una construcción de sentido en un nuevo ciclo comunicativo, sin conexión con el anterior (excepto la reutilización de material textual).

Sin duda estos usuarios conciben la red de modo parecido a cómo funciona la interacción oral espontánea y coloquial, la que encontramos en una cafetería o en la calle, donde nos apoderamos de las palabras escuchadas y reconocemos el derecho a reproducirlas en otro lugar sin mencionar a la persona que nos las presentó. En cambio, los académicos concebimos la web como una extensión de una biblioteca de papel y esperamos de los

lectores-escritores en línea mencionen y reconozcan la autoría de las palabras que han tomado de documentos previos.

Más allá de las cuestiones éticas o incluso legales, es relevante preguntarse: ¿cómo reutilizan los jóvenes lectores-escritores en línea los materiales previos?, ¿cómo se resignifica un texto ya elaborado en un contexto nuevo?, ¿el significado nuevo que adquiere dista mucho del primero, desarrollado en otro contexto?, ¿qué cambios introducen los autores-lectores en los textos tomados de la red, para resignificarlos en contextos nuevos?, ¿con qué frecuencia se usa este tipo de práctica y en qué géneros (literatura, ocio, academia, etc.) y ámbitos (privado, público)?, ¿qué tipo de aprendizaje genera esta práctica?, ¿qué relación mantiene esta práctica con la lectura y la producción de textos más corriente?

Epílogo

Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo —que constituye todavía un *work in progress*— la lectura y la escritura cambian al ritmo que también evoluciona la comunidad. Sin duda uno de estos cambios más relevantes, que se está produciendo en estos momentos, sea la conexión continuada en línea de los artefactos escritos (textos, bases de datos, programas, recursos, etc.), de manera que el uso de los mismos constituye un aspecto prioritario de la investigación presente y futura en literacidad. Si cambia lo que leemos, modificamos también nuestra forma de leerlo, nuestras identidades lectoras y escritoras también se mueven y, en definitiva, se recontextualiza todo lo que deriva del uso de las letras, esa literacidad que definimos al principio.

Técnicas y recursos para la comprensión⁷

Presentamos algunos de los procedimientos didácticos más corrientes y eficaces para facilitar el desarrollo de la comprensión de textos breves en el aula. En primer lugar ofrecemos algunas pautas e ideas para ayudar a comprender cualquier escrito (del libro de texto o de lecturas), sin excesiva preparación, destacando lo que hay que hacer antes de leer, durante la lectura y en la relectura. A continuación proponemos otras tareas que exigen usar tipos de texto particulares o técnicas didácticas más elaboradas. También incluimos al final algunas propuestas de formación del lector. Sugerimos tanto propuestas basadas en la investigación psicolingüística como en el análisis del discurso, pero nos centramos exclusivamente en la comprensión de significados, dejando para otra ocasión los aspectos más mecánicos de la lectura: entrenamiento visual, decodificación, corrección de hábitos de vocalización, etc.

Para prepararse

Muy raramente leemos sin propósito, ignorando el tema del texto o sin expectativas respecto a lo que encontraremos. Por ello es importante realizar actividades para contextualizar el texto, activar los conocimientos previos, anticipar lo que se va a comprender y ofrecer motivos para leer. Éstas suelen tener dos pasos: en el primero el docente da datos sobre lo que se va a leer y en el segundo el aprendiz anticipa aspectos de la lectura:

⁷ Texto publicado en la web del Proyecto de Lectura para Centros Escolares [PLEC]
<http://www.plec.es/index.php>.

1. *Títulos*. A partir de algún título (principal, subtítulo, titulares periodísticos) el aprendiz explica de qué tratará el texto.
2. *Imágenes*. A partir de imágenes relacionadas con el texto (portada, dibujo, foto) el aprendiz explica cómo se imagina el protagonista, la historia, el escrito, etc.
3. *Última frase*. Conociendo la última frase (del cuento, de la noticia), el aprendiz conjetura sobre lo que puede ocurrir para llegar a este desenlace.
4. *Palabras posibles*. Conociendo el tema, explicado previamente, el aprendiz hace una lista de palabras que aparecerán en el mismo y otra de las que no aparecerán.
5. *Otros datos*. A partir de otros datos relevantes (autor, género textual, destinatario) el aprendiz anticipa más detalles del texto (intención, ideas principales, tono, contenido).
6. *Otros estímulos*. A partir de otras fuentes relacionadas con el texto (música, ruidos, objetos, otros textos, etc.), el aprendiz hace predicciones sobre el texto.

Aunque se trate de ejercicios breves, orales y rápidos, son tareas muy relevantes para preparar la lectura. No debería leerse nunca nada en el aula sin hacer algún tipo de preparación. Para ello, el alumnado puede trabajar por parejas o tríos durante unos minutos, antes de ir al texto para comprobar si acertó.

Para comprender

No leemos palabra por palabra, ni línea a línea. Lo corriente es ir a buscar directamente en el texto lo que nos interesa, saltándonos el resto. A veces,

leemos dos o más veces para hallar cosas diferentes. Para ello usamos dos estrategias básicas:

- *Hojear o echar un vistazo* (skim). El ojo explora el escrito: busca las partes importantes (títulos, destacados, palabras en negrita o mayúscula, inicio de párrafos, etc.). Salta adelante y atrás para hacerse una idea global (tipo de texto, tema, enfoque, partes, etc.).
- *Barrer el texto* (scan). Cuando detectamos un fragmento que nos interesa, el ojo lee palabra por palabra, una o varias veces, para analizarlo todo: tono, ironía, implícitos, connotaciones, etc. Empleamos esta estrategia para buscar y hallar datos específicos.

Durante la lectura, combinamos estas dos estrategias para dar respuesta a nuestros propósitos. Primero echamos un vistazo general y luego escaneamos el fragmento concreto que nos interesa. Es conveniente que las tareas de lectura faciliten también el desarrollo de estas dos estrategias. Para ello, es importante:

- a) formular al aprendiz la tarea antes de empezar a leer;
- b) ofrecer primero una tarea sencilla, más general, para familiarizarse con el escrito; y
- c) plantear después otra más exigente, que requiera releer fragmentos concretos.

Veamos ahora algunas técnicas para favorecer el uso de estas estrategias. Este primer grupo son técnicas de *respuesta única* (también denominadas *convergentes* o *cerradas*):

1. *Tests*. El aprendiz responde preguntas sobre el texto, que pueden tener formatos variados: pregunta sencilla, elección múltiple, afirmación cierta o falsa, rellenar un hueco. A veces se puede pedir al aprendiz que responda al test antes de leer el texto, para comprobar su nivel de conocimientos y que luego, con el texto leído, se autocorrija. Los tests en los que el aprendiz sólo debe poner una cruz, marcar una casilla o escribir una letra (C o F) son interesantes porque ofrecen una respuesta no verbal a la tarea de leer, de manera que el resultado del ejercicio no queda influenciado por la habilidad de escribir o hablar, como en otras tareas en las que hay producción lingüística.
2. *Ordenar frases*. El aprendiz numera un conjunto de frases desordenadas, que reproducen ideas del texto, según el orden en que aparecen en este.
3. *Relacionar*. El alumno relaciona textos breves o fragmentos de texto (anuncios, descripciones, publicidad) con los dibujos o las fotos correspondientes (de casas, personas, productos, etc.).
4. *Transferir datos*. El estudiante realiza un esquema predeterminado o lo completa, a partir del contenido del texto. El esquema puede tener varias formas o tipos: puede ser algún tipo particular de representación de alguna disciplina, como el diagrama de flujo en la técnica, la pirámide de edad en sociales, la cronología en historia, etc.; también puede ser un esquema más general, como un mapa de ideas, un esquema de llaves o uno decimal. También se pueden usar mapas de carreteras o desnivel, planos de ciudades o planos de casas, para describir trayectos y espacios.

Es importante que los enunciados de las tareas utilicen sinónimos o perífrasis de las palabras del texto para evitar que el aprendiz pueda responder sin

comprender. Veamos ahora algunas técnicas de respuesta diversa (o *abierta y divergente*):

1. *Experiencia previa*. El aprendiz relaciona la lectura con otros textos y experiencias previas. Puede indicar qué palabras, expresiones o ideas ya había leído, lo que le recuerda cada una, lo que le sorprende, etc. También puede recordar otros textos que ha leído del mismo autor, tema, género, colección, etc.
2. *Opiniones personales*. El alumno especifica tres cosas (ideas, partes, frases) que le han gustado y tres que no le han gustado y razona por qué.
3. *Expandir el texto*. El estudiante hace suposiciones sobre cómo sería el texto cambiando alguna variable (lugar, momento, situación, protagonista, etc.). Incluso se pueden hacer tareas más creativas a partir de frases como: *si el protagonista fuera un pato, si lo ocurrido hubiera pasado en un avión...* La tarea permite revisar indirectamente la comprensión de todo el texto original.

La secuencia más idónea para trabajar en clase todas las técnicas es la siguiente: a) el aprendiz lee el enunciado; b) individualmente busca en el texto la respuesta; c) compara su respuesta con la de uno o dos compañeros, d) se relea el texto conjuntamente para resolver las divergencias en las respuestas cerradas o para profundizar en las respuestas abiertas, y e) se comenta brevemente a nivel de grupo clase. Sin duda, la herramienta más poderosa para fomentar la comprensión es el diálogo entre aprendices de lector y el docente.

Para releer e interpretar

Sin duda existen varios niveles de comprensión: podemos leer las líneas (lo literal), entre líneas (lo implícito) y detrás de las líneas (la ideología o el punto de vista, los valores y los presupuestos; ver Cassany 2006a). Hoy en día resulta muy importante alcanzar este tercer nivel de comprensión, puesto que tenemos acceso a discursos muy diversos, escritos desde diferentes comunidades y culturas. Este grupo de propuestas se centra en este nivel y propone al aprendiz que relea el texto para comprenderlo todavía mejor y para elaborar una interpretación más fundamentada.

1. *¿Quién es el autor?* A partir de la lectura atenta del texto, el aprendiz debe conjeturar si el autor es hombre o mujer, mayor o joven, español o de otra nacionalidad, de derechas o izquierdas, machista o feminista, ecologista, profesional, etc. Si el escrito es coloquial, el aprendiz también puede inferir la procedencia geográfica del autor a partir de algunas variantes dialectales.
2. *Acuerdos y desacuerdos.* El alumno debe buscar en el texto dos o tres acuerdos entre él o ella y el autor e igual número de desacuerdos. Formulados de manera más concreta, el aprendiz debe escribir tres oraciones que empiecen con las palabras *Estoy de acuerdo con* y otras tres con las palabras *No estoy de acuerdo con...* En ambos casos el aprendiz puede razonar sus respuestas.
3. *Hacer preguntas.* El estudiante debe formular preguntas sobre varios aspectos del texto: argumentos poco claros, razonamientos incomprensibles, dudas, etc. Sirve para facilitar el control metacognitivo sobre la comprensión, puesto que el aprendiz debe tomar conciencia de lo que no sabe.

4. *Textos paralelos*. Son textos referidos al mismo hecho o tema, como una noticia en periódicos diferentes, dos biografías de un mismo personaje, dos narraciones de un hecho, etc. El aprendiz debe compararlas e inferir la ideología de cada una, las principales diferencias, puntos de vista, intereses, etc.

En este tipo de tareas todavía es más conveniente que el aprendiz tenga la oportunidad de comentar con uno o dos compañeros sus respuestas, para poder tener diferentes puntos de vista sobre la lectura.

Recursos

Sin duda las tareas de lectura varían mucho según el género y el tema. Contra la idea homogeneizadora y simplista de que todos leemos siempre del mismo modo, hoy se postula una visión más social, diversa y versátil: cada tipo de texto usa el lenguaje de forma particular y en cada situación leemos de manera diferente. Además de ofrecer al aprendiz una gama variada de lecturas, es relevante proponer tareas que se adapten a cada recurso. Veamos cuatro ejemplos, a título orientativo:

1. *Prensa*. Las diferentes secciones de un periódico o de una revista ofrecen prácticas lectoras y géneros textuales diversos, que permiten acercar al aprendiz a la actualidad y al uso más vivo del lenguaje. El aprendiz puede hacer seguimiento diario de una noticia, identificar los argumentos a favor o en contra de una tesis en un editorial o una crítica, describir con palabras corrientes los anuncios breves, buscar metáforas en las crónicas deportivas, relacionar los iconos meteorológicos con la descripción escrita, etc.

2. *Textos instruccionales*. Las normas, las instrucciones, los contratos, las bases de concursos o las ordenanzas utilizan el lenguaje de modo también particular, buscando objetividad, precisión y claridad. Que sean más áridos o específicos no debería ser un argumento para evitarlos en el aula, puesto que son documentos importantes en el día a día, que regulan la vida de las personas. El alumno puede ejecutar físicamente unas instrucciones, decidir qué candidatos de un concurso cumplen las normas del mismo, decidir qué comportamientos son permitidos por unas ordenanzas, etc.
3. *Juegos*. Muchos juegos lingüísticos, como los crucigramas, las sopas de letras, los damerogramas o los jeroglíficos requieren tareas atentas de lectura, más o menos creativa. No hay que despreciar de ningún modo el esfuerzo cognitivo y la práctica lectora que suponen. El estudiante desarrolla la lectura intentando resolver estos juegos, pero también planteando otros nuevos.
4. *Internet*. Hoy los jóvenes buscan la información que necesitan en la red. Además de fomentar una lectura crítica que preste atención a la ideología (ver apartado *Especificidades de la lectura en línea*), es relevante trabajar los diferentes géneros discursivos electrónicos (web, chat, foros, correo electrónico, etc.), puesto que cada uno tiene sus propias convenciones. Los *WebQuest* son una buena propuesta para enseñar cooperativamente a usar la red. Otra idea propuesta por Umberto Eco es la de animar a los estudiantes a buscar mentiras en la red sobre un tema determinado. De este modo se van acostumbrando a convivir con la subjetividad y la falsedad.

Técnicas

Veamos ahora algunas técnicas tradicionales de comprensión lectora que requieren manipular previamente el texto:

1. *Relacionar*. Muchas tareas de lectura proponen establecer conexiones entre algún elemento del texto que estamos leyendo (un párrafo, una oración, una palabra, etc.) y un elemento de una lista externa del texto (un dibujo o una fotografía que representa el contenido del párrafo, una idea relacionada con la oración, un sinónimo de la palabra, etc.). Esta lista externa puede tener varios distractores o respuestas posibles falsas, de manera que no es posible resolver ninguna pregunta por exclusión; el lector debe comprender el texto completo para poder resolver la tarea.
2. *Recomponer*. Si se puede cortar en pedazos el texto, son también útiles las tareas de reordenar el escrito como si fuera un rompecabezas. Las piezas pueden ser los párrafos, las palabras del título, los titulares internos de los diferentes apartados, las fotografías que acompañan el texto, etc. También se pueden mezclar los fragmentos de varios textos, de tema diferente, para hacer la tarea más compleja. El aprendiz debe leer de varias maneras (*skim* y *scan*) para conseguir el texto original.
3. *Preguntas intercaladas*. Una variante sugerente de las preguntas de comprensión consiste en introducir preguntas en el interior del texto, que el aprendiz debe responder antes de seguir con la lectura. Son útiles con cuentos y narraciones que explican una historia: las preguntas animan al aprendiz a resumir lo que se ha leído y a anticipar los siguientes pasos de la historia.

Formar lectores

Veamos para terminar algunas tareas de formación del lector, que más allá de ayudar a comprender un escrito concreto pretenden desarrollar concepciones más científicas y reales de la lectura. También aspiran a enseñar algunas estrategias básicas de lectura, que se pueden usar luego de manera generalizada.

1. *Pistas contextuales*. El aprendiz intenta comprender un texto en una lengua desconocida, con alfabeto latino (polaco, checo, sueco), fijándose en los aspectos formales: tipografía y diseño. Así, descubre que las palabras más importantes están marcadas tipográficamente (negrita, subrayado, titular) y que se repiten, que las ilustraciones ofrecen pistas del tema, que los nombres propios están marcados con mayúscula inicial, que los titulares tienen tamaño más grande, etc. De este modo el aprendiz desarrolla su destreza de inferir datos del contexto gráfico.
2. *Fragmentos de texto*. El aprendiz debe inferir el tema y las ideas principales de un texto del que solo se conservan algunas palabras, una parte del mismo, la primera frase, una primera columna, etc. Esta tarea sirve para demostrar que no es necesario leer y conocer todas las palabras de un texto para poder alcanzar cierta comprensión del mismo. También son útiles y conocidas las tareas en las que se esconde la parte inferior de las letras —como en la línea anterior— y seguimos leyendo y comprendiendo el texto, lo cual significa que reconocemos las letras gracias a la parte superior de su forma.
3. *Implícitos*. El aprendiz debe hacer una lista de los datos implícitos de un texto, o sea, de todo lo que se necesita saber para comprender el escrito,

pero que no se menciona explícitamente. Es fácil hacerlo con las crónicas de fútbol, las noticias locales o los titulares de portada, que acostumbran a presuponer que el lector ya tiene muchos conocimientos. Para comparar, se puede hacer el mismo ejercicio con crónicas en español de varios países (México, Argentina, Colombia) en Internet: se comprueba en seguida que pese a conocer la lengua es muy difícil comprender el texto por la falta de conocimiento previo. Esta tarea permite instruir al aprendiz sobre la naturaleza constructiva e interactiva de la comprensión lectora: el lector debe aportar conocimiento al texto para comprender.

4. *Palabras tachadas.* El aprendiz debe inferir cuáles son las palabras tachadas de un texto breve en español, en el que previamente hemos tachado dos o tres palabras importantes, siempre que aparecen. Para adivinarlas, el aprendiz debe analizar los contextos en que aparecen y deducir su posible valor gramatical y semántico. Se trata de un ejercicio muy útil para enseñar al aprendiz a comprender palabras desconocidas sin buscarlas en el diccionario. La técnica tiene puntos en común con el cloze o la tarea de rellenar huecos (ver apartado *Huecos y más huecos para aprender*).
5. *Manejar el diccionario.* A partir de dos o tres entradas diferentes de un diccionario escolar o corriente, el aprendiz debe aclarar el valor de cada símbolo: de la cifra que indica el cambio de acepción, de la cursiva usada en los ejemplos, de las abreviaturas empleadas para conceptos gramaticales, etc. También se pueden plantear preguntas más generales sobre qué palabras se incluyen en el diccionario, cómo se ordenan y qué información incluye cada entrada. También es importante trabajar con el aprendiz el uso del diccionario: hacerle ver que solo deben consultarse en el diccionario las

palabras desconocidas cuyo significado no haya podido ser deducido por procedimientos menos costosos —como los de la tarea anterior.

Por la naturaleza formativa de este último grupo de tareas, es importante dedicar tiempo a reflexionar oralmente sobre el ejercicio, para que el aprendiz verbalice sus impresiones sobre la misma.

¿Cómo acceder hoy a la información?⁸

El lector crítico

La información ha cambiado de estatus en el mundo plural, democrático y globalizado en el que vivimos. La libertad de expresión y el desarrollo tecnológico han favorecido que cualquiera pueda difundir sus puntos de vista a través de la red (webs, blogs, foros, chats). Hoy todos accedemos a infinidad de discursos procedentes de cualquier parte del planeta. Con un par de clicks se consiguen miles de informaciones: el problema es valorar esas informaciones, seleccionarlas y convertirlas en *conocimiento*, o sea, darle significado y valor a cada dato obtenido, según el contexto en el que vivamos y lo que busquemos.

Por ejemplo, si buscamos información sobre anorexia en la red, hallaremos miles de páginas escritas por médicos, enfermos, familiares, políticos o publicistas, que describen la enfermedad, explican su experiencia personal, alertan a la población o venden productos dietéticos. Incluso en el caso de que esas páginas no tuvieran errores e informaran de lo mismo, su significado y credibilidad sería distinto según el propósito con que las leyéramos: para conocer los síntomas de la enfermedad o las campañas políticas, para buscar medicamentos, para avisar a nuestros hijos, para aprender sobre este tema, etc. Hoy ya no basta con comprender el contenido de una página (o de cualquier texto): necesitamos tener

⁸ Una primera versión de este texto se puede encontrar en la web del Proyecto de Lectura para Centros Escolares [PLEC] <http://www.plec.es/index.php>. Esta versión amplía algunos puntos del primer original con fragmentos extraídos de otro artículo parecido, también en línea: “10 claves para aprender a interpretar”, perteneciente a la web Leer.es, del gobierno de España, que está previsto que se presente e inaugure en noviembre de 2009.

muy claro lo que estamos buscando y por qué, además de descubrir quién escribió lo que estamos leyendo, para qué y qué credibilidad tiene.

Quizás la denominación que sintetiza mejor las características que debe tener este lector contemporáneo, que vive en un mundo tan abierto, interesante y peligroso, capaz de construir conocimiento con lo que lee, sea la de *lector crítico*. Se trata del lector que es consciente de esta situación, que sabe valorar cualquier dato y que es capaz de recuperar la ideología o el punto de vista desde el que se formulado. Esta tabla esboza algunos rasgos de ese lector:

El lector acrítico:

- Busca EL significado, que cree único y constante.
- Queda satisfecho con su interpretación individual, de tipo PERSONAL.
- Trata IGUAL a todos los textos, porque cree que se utilizan del mismo modo.
- Pone énfasis en el CONTENIDO proposicional. Busca las ideas principales.
- Presta atención a lo EXPLÍCITO y a la denotación de las palabras.
- Queda satisfecho con UNA sola fuente.
- Toma las citas como reproducciones FIELES del original.

El lector crítico:

- Sabe que hay VARIOS significados y que son dinámicos.
- Busca el diálogo con otros lectores, para construir interpretaciones SOCIALES.
- Sabe que cada GÉNERO TEXTUAL es diferente y se emplea de modo particular.
- Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención del autor.
- Sabe que a menudo lo más importante es lo IMPLÍCITO y a las connotaciones.
- Busca VARIAS fuentes y las contrasta.
- Sabe que las citas son INTERESADAS, porque la recontextualización de unas palabras modifica su significado.

En lo que sigue voy a ofrecer algunas pistas para adoptar una actitud más crítica al leer, de acuerdo con el perfil de la columna derecha. Presentaré nueve técnicas de lectura,

procedentes del análisis del discurso (Charaudeau y Maingueneau, ed. 2005; Calsamiglia y Tusón, 2007;), que permiten desentrañar los secretos de un texto. En parte me basaré en los planteamientos de mi libro *Tras las líneas* (Cassany, 2006).

Técnicas de lectura crítica

1. **Definir tu propósito de lectura.** Responde a estas preguntas: *¿Qué buscas en el texto?, ¿por qué lo lees?, ¿qué debes hacer con la información después de encontrarla?*

Un texto tiene mucha información y sirve para diversidad de objetivos. Raramente nos interesa todo lo relacionado con un texto, por lo que es fundamental establecer previamente nuestros propósitos, antes de empezar a leer. El propósito determina no solo lo que buscamos sino también la manera de leer (lectura atenta, ojear, releer) y la manera de recoger los datos (tomar nota, memorizar, analizar, etc.). Tener claro qué buscamos permite saber cómo hay que buscarlo y permite desarrollar la lectura con más eficacia.

2. **Identificar los propósitos del autor.** Escribe una oración de 15 palabras que empiece de este modo: *El autor pretende...*

El autor y el lector no siempre coinciden en sus propósitos. Se escribe para informar, agradar, resolver trámites, convencer, divertir, etc. Saber qué pretende un autor es tan importante como entender las ideas principales de su texto.

Lo corriente es escribir a favor de algo o sobre un tema desde una perspectiva, porque existen autores y textos que defienden otras opiniones y perspectivas. Nadie escribe defendiendo la obviedad (*Estoy a favor de que el sol salga cada día*) o la

unanimidad (*Creo que cada uno debe tener el derecho de cortarse el pelo como quiera*). Por ello, es relevante preguntarse: ¿qué pretende el autor?, ¿quiénes defienden lo contrario u otras posiciones?, ¿qué intereses tienen uno y otros en esta cuestión?

En el mundo actual [en el que intentamos abolir las pistolas y los puñetazos] dirimimos nuestras diferencias con el discurso: resulta fundamental saber leer lo que pretende cada texto (y cada autor).

3. **Retratar al autor.** Responde a estas preguntas: *¿Qué sé del autor?, ¿qué lenguaje utiliza?, ¿qué estereotipos asume?, ¿qué opiniones expresa?*

Conocer al autor o investigar sobre él nos ayuda a descubrir sus intenciones y sus puntos de vista sobre el mundo. Puede ser una persona (en *una columna de opinión*), un grupo de amigos (*una invitación*), un equipo de profesionales (en *una noticia, un artículo científico*) o toda una institución (en *la web de un Ayuntamiento*) o un país (en *la constitución española*). Siempre hay “alguien” detrás de un escrito. Incluso los anónimos fueron escritos por personas de carne y hueso —que en este caso se esconden. Conocer al autor permite contextualizar mejor su texto: busca información de él o ella en Internet o en la biblioteca; investiga quién es, dónde trabaja, qué ha publicado antes, cómo ve el mundo, qué piensan de él o ella otras personas que conozcas y que te merezcan confianza.

Si conocemos a un autor y hemos leído otros textos suyos, podemos aprovechar ese conocimiento previo; si no es así, resulta útil averiguar datos de él o ella. Tenemos varios recursos para hacerlo, que formulo en forma de preguntas:

1. **Describir su identidad:** ¿qué nombre utiliza?, ¿qué sabemos de su biografía?, ¿qué ha publicado?, ¿qué información hay de él en la biblioteca o en Internet?, ¿qué piensan de él otras personas?
2. **Analizar su *idiolecto*** (su forma personal de hablar): ¿qué idioma y qué dialecto usa?, ¿utiliza palabras o giros dialectales, tecnicismos o vocablos extranjeros?, ¿escribe con un lenguaje familiar, vulgar o estándar?, ¿en qué se diferencia de tu forma de hablar y escribir?
3. **Rastrear la subjetividad:** ¿qué cosas califica como positivas y qué otras como negativas?, ¿qué punto de vista (crítica, aceptación, ironía, etc.) adopta sobre lo que dice?, ¿qué adjetivos utiliza para calificar a los sustantivos?, ¿qué adverbios usa para modificar a los verbos?
4. **Buscar estereotipos:** ¿es sexista, racista o xenófobo?, ¿cómo se refiere a colectivos sociales o culturales determinados (gays, minusválidos, emigrantes, mujeres, etc.)?, ¿qué puntos de vista adopta sobre la ecología, la globalización, las desigualdades sociales, los derechos de los animales?

Fijémonos en este titular inventado: “*Afortunadamente, en América el profesorado apoya a los demócratas*, por Mikel Castells”. Sabemos que el autor tiene nombre vasco (*Mikel*) y apellido paterno catalán (*Castells*); que simpatiza con la ideología progresista, puesto que valora positivamente (*afortunadamente*) que la escuela prefiera los demócratas a los republicanos (en las elecciones en EEUU); que adopta usos lingüísticos no sexistas (*profesorado* en vez de *profesores*), y una perspectiva anglocéntrica, puesto que usa *América* para referirse a *EEUU* (cuando hay muchos otros países en este continente).

4. **Describir el género discursivo.** Responde a estas preguntas: *¿qué tipo de texto estás leyendo?, ¿qué sabes de él?, ¿cómo se suele usar?, ¿cómo lo utiliza el autor?*

El mundo actual está plagado de artefactos escritos que sirven para hacer cosas distintas en diferentes ámbitos. Una web, un programa de mano de una obra de teatro, una sentencia judicial, un informe económico, una carta de amor o unas instrucciones técnicas tienen pocas cosas en común. Por este motivo, conviene prestar atención a estas diferencias y leer de modo apropiado cada texto. El término *género discursivo* se refiere precisamente a cada uno de esos grandes tipos de texto (o “artefactos”, usando una palabra de la antropología), que tenemos en nuestra comunidad letrada. Fíjate en estas preguntas:

Análisis del género textual

| | |
|----------------------------|--|
| Denominación | ¿Cómo se llama? |
| Ámbito | ¿Dónde se utiliza (disciplina, instituciones)?, ¿cuándo, cómo, por qué y para qué se utiliza?, ¿cómo se produce, difunde, circula y recibe? |
| Función | ¿Para qué sirve?, |
| Contenido | ¿Qué dice?, ¿cómo se consigue ese contenido?, ¿cómo se formula (prosa, fórmulas, dibujos, fotos)? |
| Estructura y estilo | ¿Qué partes lo componen?, ¿cómo se ordenan?, ¿qué grado de formalidad tiene?, ¿es muy especializado?, ¿utiliza mucha fraseología o terminología? |
| Historia y normas | ¿Qué tradición tiene?, ¿cómo era en épocas anteriores?, ¿qué normas o tradiciones lo determinan? |

Además de identificar el género, es conveniente que valoremos si su autor lo está usando de la manera convencional, según lo establecido por la tradición, o si está aprovechando el género para hacer otras cosas. Por ejemplo, algunas veces hemos visto a diputados y políticos que mostraban pancartas reivindicativas para defender sus

ideas (*Agua para todos, No a la guerra, etc.*) en el Parlamento o el Congreso, en España y otros países; pero las pancartas son propias de las manifestaciones y las protestas en la calle y no de un ámbito tan formal y regulado como un foro político institucional: lo que están intentando hacer esos diputados blandiendo sus pancartas ante las cámaras de televisión es romper el orden preestablecido de expresión de opiniones y conseguir más difusión para sus ideas.

5. Identificar el tipo de información que aporta el texto. Responde a las preguntas:

¿de dónde procede la información?, ¿es fiable?, ¿ha sido contrastada?

Los textos aportan datos de naturaleza diversa: una noticia expone hechos empíricos y debe ser objetiva y detallada; una columna de opinión expone un punto de vista y debe ser clara y convincente; una ley y una norma detallan las reglas o los principios que deben seguirse y son precisos y evitan las ambigüedades; un artículo científico describe los resultados que aporta una investigación; un poema o un cuento crean historias y entretienen y emocionan. No confundas los diferentes tipos de información. Pregúntate: *¿hay datos empíricos u opiniones personales?, ¿proceden de la observación periodística, de la investigación científica, de alguna doctrina religiosa o de la imaginación del autor?* Evalúa también la calidad de cada tipo de contenido: *¿la noticia es detallada?, ¿la columna de opinión aporta argumentos sólidos?, ¿la ley es clara?, ¿la doctrina está de acuerdo con mis principios?, ¿el cuento es original o emocionante?*

6. Hacer explícito lo oculto. Lee el texto oración por oración y haz una lista de todo lo que se presupone, de los implícitos, de lo que los lectores debemos aportar para comprender el escrito. Pregúntate: *¿qué puntos son ambiguos?, ¿qué cosas se dan a entender?, ¿qué importancia tienen?*

Un texto aporta solo una parte pequeña de la información que comunica: es como un iceberg, que esconde bajo el nivel del mar la mayor parte de su hielo. Los lectores debemos aportar toda esa información oculta (el hielo sumergido), que recuperamos de nuestra memoria y que constituye nuestro conocimiento previo. Así, en el ejemplo anterior, se presupone que estamos familiarizados con el sistema electoral estadounidense, que se compone de dos grandes partidos (demócratas y republicanos) con distinta orientación política. Resulta imposible entender el texto sin conocer de antemano estos datos.

Es relevante tomar conciencia de la información oculta de un texto por dos motivos. En primer lugar, lo que no se dice constituye lo que el autor presupone que su lector ya sabe, de modo que fijándonos en eso podemos averiguar a quién se dirige el autor —y a partir de aquí lo que pretende. En segundo lugar, muchas veces las intenciones auténticas de un escrito permanecen parcialmente ocultas, se presentan como algo ‘obvio’ o de ‘sentido común’. Así, el texto de Mikel Castells ignora al resto de países americanos que no son Estados Unidos y al resto de opciones políticas de este país que no coinciden con los demócratas o los republicanos; también nos da a entender que otros colectivos profesionales apoyan al otro partido.

Fíjate en estos otros ejemplos: al decir *es catalán pero muy vago* se está presuponiendo el tópico de que los catalanes son trabajadores; al decir *Martín intentó de nuevo dejar de beber* se da a entender que Martín ya había bebido antes y que había intentado dejarlo sin éxito (además de sugerir que tiene problemas con la bebida); también, al decir *el Betis no pudo marcar 3 goles* (en vez de decir simplemente *el Betis marcó 2 goles*) se está presuponiendo que los 3 goles eran importantes para conseguir un objetivo (ganar un partido, una eliminatoria, etc.).

7. Tomar conciencia de la jerarquía informativa. Responde a las preguntas siguientes: *¿Qué datos se destacan y se minimizan? ¿cuáles son las posiciones importantes del texto?, ¿qué ideas quiere destacar el autor?, ¿por qué?*

No todas las posiciones de un texto tienen la misma importancia: sabemos que el título enumera el tema, la idea principal o una referencia relevante; que el primer párrafo y el último son especiales. En un periódico, son más caros los anuncios de la página derecha y de la parte superior que los de la izquierda y de la parte inferior, porque el lector los lee en primer lugar. También al leer prestamos más atención a las primeras frases de un párrafo o a los sujetos de las oraciones, que son quienes protagonizan las acciones. Los autores hábiles suelen aprovecharse de ello para destacar lo que les interesa en las posiciones relevantes y para minimizar o esconder lo que no les conviene en el resto de posiciones.

8. Descubrir las interconexiones. Responde a estas preguntas: *¿qué ideas, conceptos o fragmentos de otros autores y textos se citan?, ¿qué autores y textos (sobre el mismo tema) se ocultan?, ¿por qué?*

Ningún escrito es el primero. Cada texto debe considerar de algún modo u otro los escritos que le precedieron, en forma de referencias, citas explícitas o implícitas, voces de otros autores, etc. Un procedimiento para descubrir las intenciones del autor y sus puntos de vista consiste precisamente en darse cuenta de los textos previos que incorpora y de los que oculta (y de la ideología de estos otros textos).

Esas referencias a otros textos, explícitas o implícitas, ejercen varias funciones: otorgan autoridad al texto (*al citar a alguien importante o a una ley*), lo relacionan con una corriente de pensamiento (*al citar a un autor significado en este sentido*), critican una opinión (*al citar a un contrario*) o incluso ironizan o satirizan algo (*al citar con humor*).

Conviene tener presente que las palabras citadas no siempre tienen el mismo significado que tenían en el texto original.

Fíjate en estos procedimientos para incorporar autores, textos e ideas previas (a partir de Reyes 1993 y 1994):

Procedimientos para incorporar voces en el discurso

| Tipo | Ejemplos | Características |
|---|---|---|
| Estilo directo | <i>La abogada afirmó: “esta nueva norma no facilitará la tramitación de mi caso”.</i> | Reproduce las palabras originales de modo fiel; es una reconstrucción literal. |
| Estilo indirecto | <i>La abogada afirmó que aquella nueva norma no facilitaría la tramitación de su caso.</i> | Modifica el original (<i>esta / aquella; facilitará / facilitaría, nuestro/su</i>) para adaptarlo al nuevo discurso; es una paráfrasis. |
| Mezcla de estilo directo e indirecto | <i>La abogada afirmó que “esta nueva norma” no facilitaría la tramitación de su caso.</i> | Reproduce literalmente algunos vocablos originales, manteniendo el estilo indirecto. |
| Estilo indirecto encubierto | <i>Encontré a la abogada ayer en aquel acto. La conferencia se alargó mucho, pero pude hablar con ella al final un momento. La nueva norma no facilita la tramitación del caso.</i> | Se omite el marco de la cita: <i>la abogada afirmó</i> . Lo citado queda camuflado dentro del discurso. Hablando, la última frase se diría con entonación especial. |
| Verbos y adverbios de evidencia | <i>Parece que la nueva norma no facilita la tramitación del caso. Por lo visto la nueva norma no...</i> | <i>Parece que</i> y <i>por lo visto</i> indican que el autor no se responsabiliza de lo que dice, que toma la opinión de otra persona (la abogada). |
| Palabras especiales | <i>Pero dejaron entrar a la discoteca a todos los <u>payos</u>.</i> <i>Compró el terreno un <u>wingka</u> de Temuco.</i> | <i>Payo</i> es cómo los gitanos denominan a los que no son de su etnia. <i>Wingka</i> es cómo los mapuches se refieren a los otros, sobre todo a los chilenos no mapuches (originalmente significaba <i>ladrón</i> o <i>pillo</i>). Estos vocablos delatan el punto de vista gitano o mapuche de estos fragmentos. |
| Eco irónico | <i>¡Qué bueno! La nueva norma no facilita las cosas...</i> | Se reproducen las palabras para significar lo contrario: <i>¡qué bueno!</i> = <i>¡fatal!</i> |

7. **Identificar acuerdos y desacuerdos.** Relee el texto oración por oración y compara lo que se dice con lo que tú crees. Marca con un signo de sumar (+) los puntos en

que estés de acuerdo y con un signo de restar (—) los puntos en que discrepes.

¿Cuántos + y cuántos — has anotado? ¿Estás de acuerdo o no con el autor?

Leer no significa creerse todo lo que dicen los textos, aceptarlo ciegamente o asumir que es la única Verdad —con mayúsculas. Los escritos también se equivocan, son parciales e incluso interesados y manipuladores. Por ello es conveniente tomar conciencia de lo pensamos nosotros sobre lo que dice el autor en su texto.

8. **Dialogar con otros lectores.** Habla con otros lectores del texto: tus colegas de clase, tus amigos, tus familiares. Dale el texto para leer y pregúntales: *¿qué te parece?, ¿cómo lo interpretas?, ¿estás de acuerdo?, ¿por qué?* Intercambia tus opiniones con ellos y escúchales.

Hay muchas interpretaciones posibles de un texto, aunque no todas tienen el mismo grado de coherencia o plausibilidad. Al hablar con otros lectores, que han entendido el texto desde otras perspectivas, enriquecemos nuestros puntos de vista con los suyos, podemos alcanzar “una interpretación más social”, que permite entender mejor los efectos que provoca un escrito en nuestro contexto social.

9. **Decidir qué haces después de leer.** Responde a estas preguntas: *¿qué vas a hacer después de leer el texto?, ¿vas a replicar?, ¿vas a hacer otra cosa?, ¿por qué?*

Leer también es aprender a utilizar los textos en el día a día para vivir mejor: la comprensión es solo un paso intermedio para pasar luego a escribir, a hablar, a ejecutar otras tareas. Si leemos las bases de un concurso es para presentarnos e intentar ganarlo; si leemos una noticia es para informarnos y participar en un debate; si leemos el libro de texto es para preparar un trabajo o un examen y obtener

buenas notas. A menudo leer es solo una parte de la actividad social o académica que debemos realizar y es conveniente que sepamos relacionar la lectura y la comprensión con el resto de tareas.

Epílogo

En definitiva, hoy leer es más complejo y variado que antes, porque leemos textos mucho más diversos, escritos por personas diferentes a nosotros, que proceden de otras culturas del planeta. Por ello, tenemos que estar preparados para leer “entre líneas” o “detrás de las líneas”, para ir a buscar sus intenciones y para intentar entender sus puntos de vista. Ya no basta con comprender las ideas literales o principales: debemos ser capaces de retratar al autor, de identificar el género discursivo, de detectar las conexiones con otros textos, etc. Solo de este modo podremos valorar la credibilidad y el interés de un texto, podremos relacionarlo con nuestros puntos de vista y transformarlo en conocimiento.

Leer críticamente requiere forzosamente este proceso de comprender, relacionar lo comprendido con nuestros conocimientos personales y elaborar una nueva visión de la realidad, más completa, madura y amplia.

10 claves para enseñar a interpretar⁹

Varios factores socioculturales, políticos, económicos y tecnológicos han operado cambios trascendentales en la naturaleza de los textos y de las prácticas lectoras que desarrollamos hoy en día. Hoy leemos más que hace un par de décadas, leemos otros textos y lo hacemos de manera diferente. Entre otros factores:

1. Leemos en situaciones nuevas, con otros formatos y otros géneros discursivos. Seguimos leyendo libros, revistas y folletos, pero también chateamos por *Messenger*, enviamos SMS con el móvil, participamos en foros y wikis en Internet, compramos un billete de avión en una web, etc. En la calle, sacamos dinero de un cajero automático, pagamos un parking o consultamos una información turística en un ordenador público. Leer es más diverso y cada situación, formato y texto crea sus propias particularidades.
2. Leemos imágenes, vídeos y esquemas virtuales, además de letras. La portada de un periódico electrónico incluye vínculos, fotografías y vídeos, e incluso gráficos interactivos; la interfaz de un programa de correo electrónico (*Gmail*, *Hotmail*) o de una red social (*Facebook*, *Tuenti*) indica con iconos, colores, sonidos e imágenes las utilidades disponibles. Leemos textos multimodales que combinan diversidad de códigos.
3. Leemos textos procedentes de cualquier lugar del planeta, gracias a Internet, al incremento de las publicaciones y a la globalización. Cualquiera puede difundir sus

⁹ Texto dirigido a docentes de lengua, perteneciente al portal *Leer.es* del Ministerio de Educación del gobierno de España (en prensa, previsto para noviembre 2009).

opiniones —en Internet sobre todo, pero también en papel—, gracias a la libertad de expresión, la tecnología y la globalización. No hay tantos controles de calidad sobre la veracidad y la fiabilidad de una información. Vivimos rodeados de textos que exageran, ocultan, manipulan o engañan. Leer es mucho más estratégico que antes, porque requiere saber navegar entre tanta información para hallar lo que se busca y separar la basura de las perlas.

En definitiva, hoy se lee más que ayer, textos más diversos y sofisticados; los textos han adquirido formas, funciones y características notablemente diferentes a las de antaño. Por todo ello, enseñar a leer no puede limitarse solo a adquirir la mecánica fonográfica (a relacionar la letra con el sonido, a oralizar el texto), o a desarrollar los procesos cognitivos de comprensión (a activar el conocimiento previo, hacer hipótesis, confirmarlas al procesar la prosa, autoevaluar la propia comprensión, etc.). Si tenemos en cuenta los cambios mencionados, es imprescindible dotar la enseñanza de la lectura de una dimensión más social y crítica.

Aquí usamos precisamente el término *interpretar / interpretación* para destacar esa nueva dimensión. *Interpretar* un escrito es algo más que *comprenderlo*. Si comprender es “construir” el significado de un texto (visto como *mensaje comunicativo*), interpretar requiere tomar conciencia del uso y del valor que tiene un texto en nuestra comunidad (visto como *artefacto social y político*). Interpretar es darse cuenta del tipo de texto que leemos, de las maneras con que se utiliza, de los efectos provoca, del estatus que adquiere con él su autor, de la opinión y la actitud que nos genera a los lectores, etc. Interpretar es todavía más difícil que comprender, porque lo incluye.

Quizá algún docente desconozca los ejemplos citados más arriba o considere sin más que no son prácticas lectoras que deban tratarse en la escuela, puesto que ésta debe

centrarse en los libros de texto y los manuales. Se equivoca. Muchos alumnos ya son *nativos digitales*, chicos que han crecido con un móvil en el bolsillo, una pantalla en su habitación, un *Ipod* en el oído o *Google* y *Wikipedia* como principal fuente de información. Para ellos leer y escribir es eso y el futuro que les espera también avanza en esta línea. Si la escuela debe preparar para el futuro, la enseñanza de la lectura debe atender las formas de lectura electrónica, además de continuar tratando las fuentes tradicionales del saber, con papel y bibliotecas de ladrillo.

Quizá otros docentes crean que solo deben enseñar a “comprender” porque la “interpretación” es algo personal y la escuela no puede transmitir ideologías. También se equivocan. Si damos a entender que los textos son “neutros” o que siempre aportan datos “objetivos y veraces”, estaremos formando ciudadanos ingenuos y manipulables. No se trata de inculcar ninguna ideología, sino de mostrar cómo hoy en día se usan los textos para transmitir las ideologías; cada alumno puede desarrollar sus puntos de vista personales. La enseñanza de la lectura debe enseñar a leer tanto los textos académicos como los del día a día.

Las diez claves que siguen son orientaciones sencillas y ejemplificadas para dotar a la práctica y la enseñanza de la lectura de una dimensión más crítica, fomentando la interpretación contextualizada. Se dirigen a los docentes de todas las materias, puesto que la lectura es una práctica transcurricular:

1. **Trabaja la interpretación con todo tipo de textos.** Una idea —muy extendida aunque no escrita— sugiere que solo es posible interpretar textos de opinión (prensa, publicidad, debates políticos) porque los discursos académicos (manuales, libros de texto, apuntes, etc.) solo exponen datos objetivos. Se trata de un error. Por una parte, cualquier texto adopta el punto de vista del autor y, aunque solo

incluya datos empíricos, hay una selección y una priorización de los mismos que responden a un punto de vista particular. A veces, el sesgo ideológico puede estar en los ejemplos, en las fotografías o en la elección de las palabras. Por otra parte, interpretar un texto no se reduce solo a recuperar la ideología o el punto de vista del autor, también incluye desarrollar las posiciones personales como lector (acuerdos, rechazos, réplicas): interpretar significa poder decir *si me gustó o no un texto, si estoy de acuerdo, si me resulta útil o no*, etc. Y eso se puede hacer con todos los textos. Por ello, conviene fomentar la interpretación de todos los textos —y no solo de los “subjetivos”.

2. **Utiliza textos auténticos**, del entorno del aprendiz o de sus temas de interés potencial. Si los textos son muy extensos, elige capítulos o subapartados de tamaño apropiado que sean representativos. Evita los fragmentos que rompen la unidad conceptual. Respeta los formatos, el diseño y la presentación del original, para que el alumno se familiarice con ellos. Los textos auténticos muestran de manera natural la diversidad discursiva del día a día y la conexión sutil entre los textos, los autores, sus intenciones y su entorno. Los temas cercanos facilitan la aportación del conocimiento previo del alumno y muestran también la diversidad de puntos de vista. El aprendiz puede darse cuenta con más facilidad de las funciones sociales que desempeñan los textos en la comunidad, más allá de su utilidad básica para transmitir datos. Llevemos al aula artículos de la prensa local y nacional, webs institucionales, entradas de *Wikipedia*, publicidad, folletos informativos, literatura, blogs personales de temas afines, etc. Aprovechemos fotografías de carteles, graffiti u otros textos públicos. La enseñanza resultará más rica si el alumnado se enfrenta a diversidad de géneros, formatos y ejemplos, a lo largo de un curso, que si solo se centra en el libro de texto.

3. **Utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados** sobre un mismo tema, de modo que el alumnado los compare, se dé cuenta de sus relaciones, semejanzas y diferencias, y pueda experimentar los efectos sociales que provoca el lenguaje. En la vida real, cada escrito se conecta con textos previos, posteriores o coetáneos: cada texto busca su audiencia, responde a otro escrito, discute sus argumentos, los copia o parodia, etc. Es útil mostrar al aprendiz esas conexiones para facilitar la interpretación. Por ejemplo, comparemos las crónicas sesgadas de *As* y *Sport* después de un Barça-Madrid; contrastemos la definición de un concepto de Física o Geografía en *Wikipedia*, una enciclopedia escolar y el libro de texto; analicemos los argumentos y el estilo de dos cartas al director con opciones contrapuestas; verifiquemos si la predicción meteorológica del periódico concuerda con la de las webs internacionales y con las mediciones realizadas por los propios alumnos en su centro; revisemos las declaraciones de los líderes políticos después de unas elecciones, mostrando cómo manejan los datos estadísticos a su antojo, etc. La comparación de varios textos muestra la interconexión entre los discursos y favorece las interpretaciones situadas e individualizadas. Al contrario, las tareas de lectura y comentario de textos aislados son más irreales, descontextualizadas y complejas.
4. **Incluye textos multimodales.** Utiliza en clase fotografías, esquemas, gráficos y vídeos. Eso también es leer, porque las imágenes se integran en la escritura y porque para referimos a ellas necesitamos las palabras. Las tareas de describir imágenes y vídeos, expresar sensaciones personales e intercambiar opiniones no solo ayudan a interpretar los textos audiovisuales, sino que fomentan el desarrollo de las capacidades expresivas y el uso del lenguaje especializado. Algunas tareas sugerentes son identificar fotografías manipuladas, descubrir el punto de vista que

adopta una imagen o un vídeo o valorar la conexión entre la imagen y su texto (en noticias, fotologs, etc.). También podemos aprender a retocar fotografías, componer gráficos o grabar un vídeo para documentar un escrito. Enseñemos al alumnado los conceptos básicos de la imagen (*primer plano, fondo, punto de vista, perspectiva, contrapicado*, etc.) o los gráficos (*tipos, categorías, descriptores*, etc.). Usemos el material generado por los medios de comunicación o las fotos y los vídeos de los propios alumnos. Aprovechemos los repositorios audiovisuales en línea (*Flickr, Picassa, YouTube*).

5. **Aprovecha las prácticas vernáculas previas.** Muchos alumnos tienen *vida letrada* fuera del aula: intercambian SMS con sus amigos, chatean cada día por *Messenger*, *postean* comentarios en su fotolog o en el de sus amigos, llevan un diario íntimo. Son prácticas caseras y privadas, más o menos sofisticadas, con mucha relevancia emocional para el adolescente, que conviene respetar y valorar en su contexto. Las denominamos *vernáculas* (para distinguirlas de las *académicas*) y podemos aprovecharlas para conectar la clase con el mundo exterior y para fomentar una enseñanza más completa y útil. Por ejemplo, pidamos al alumnado que aporte muestras de SMS, fotologs, foros y chats para analizarlos; reformulemos o “traduzcamos” algunos de esos escritos para contextos más formales, que requieran una prosa correcta y elaborada; recojamos y analicemos el argot usado o las presuposiciones y los implícitos que contienen, etc. Así el alumnado tomará conciencia de la diversidad de escrituras, de las distintas funciones que ejercen y de la necesidad de dominar más de un código. En definitiva, es relevante construir puentes de diálogo entre lo que se hace fuera y dentro de la clase.

6. **Evita la respuesta única o la corrección convergente.** Las tareas de lectura que persiguen una respuesta única, la correcta o preestablecida por el profesor (el libro de texto o la tradición canónica) matan la interpretación personal y transfieren la presuposición falsa de que hay un único significado en el texto, de que todos leemos del mismo modo y de que quien ha entendido algo distinto es porque lee mal. También inducen a confundir la comprensión de unas ideas con estar de acuerdo con las mismas. Al contrario, son más interesantes las tareas divergentes, que fomentan respuestas individuales, extensas y razonadas, que permiten al alumno desarrollar sus puntos de vista. Por supuesto, eso no significa que cualquier interpretación sea válida —aunque sea respetable. Las interpretaciones más adecuadas son las que generan más significado y con más coherencia; las erróneas son las que llevan al sinsentido o a la incongruencia, pero entre unas y otras pueden existir muchas y variadas propuestas, que enriquecen el texto.
7. **Fomenta el diálogo entre el alumnado,** el intercambio de puntos de vista durante la lectura. El habla es la mejor herramienta para construir interpretaciones de un texto y, puesto que necesitamos a un interlocutor para hablar, organicemos la clase en parejas o tríos de alumnos que lean el texto en silencio y que intercambien sus impresiones. Al tener que explicar a un compañero lo que entendiste, te ves obligado a buscar palabras para expresarlo, de manera que las intuiciones y las emociones se materializan en lenguaje. Al escuchar la opinión de otros compañeros, tus interpretaciones se refuerzan, si hay coincidencia, o se corrigen, si no la hay. El trabajo en grupo también prepara para intervenir en una puesta en común final: los alumnos participan más porque tienen más cosas que decir. Finalmente, el alumno se da cuenta de que hay varias interpretaciones posibles,

que la suya solo es una más y que comprendemos mejor un texto al sumar puntos de vista.

8. **Pregunta sobre el propósito y el punto de vista del autor.** La tarea tradicional de buscar la idea principal debe ser sustituida por estas otras, que adoptan una perspectiva más social: *¿qué pretende el texto?, ¿por qué lo escribió el autor?* Sin duda son preguntas más difíciles que exigen haber comprendido antes las ideas principales del texto. En general, las preguntas sobre la forma (estilo, lenguaje) y la estructura del texto (tesis, idea de cada párrafo) deberían supeditarse a los efectos que causan en el lector y a los propósitos a que aspira el autor, de modo que el alumno pueda darse cuenta poco a poco de la utilidad que tienen los diferentes recursos discursivos. Otras preguntas posibles son: *¿por qué utiliza estas palabras el autor?, ¿qué efectos provoca este orden de las ideas?*
9. **Fomenta la relectura y el análisis de los puntos relevantes.** Difícilmente podremos construir una interpretación elaborada con una sola lectura, por breve y sencillo que sea el texto. A los alumnos, con menos experiencia lectora, todavía les puede costar más. Por ello, las tareas de lectura crítica deben fomentar la anticipación, la relectura selectiva del texto y el análisis lingüístico de los fragmentos más relevantes, que esconden los puntos calientes de la interpretación. Animemos al alumno a releer con preguntas como: *¿dónde se afirma X en el texto?, ¿qué palabras o fragmentos del texto te han sugerido esta idea?, ¿con qué fragmentos estás de acuerdo?* La relectura puede alternar con el diálogo en grupos pequeños y con la puesta en común.
10. **Ayuda al alumno a relacionar la lectura con su mundo.** Los adolescentes leen por su cuenta cuando los textos se integran en su vida social, cuando leer y escribir reafirma y consolida su identidad: al chatear con colegas, al comentar con amigos

una novela fantástica, al participar en foros de manga, rock, deporte o motocicletas, etc. La interpretación juega un papel esencial en esta conexión, porque es al interpretar personalmente un escrito cuando surge el *yo*, cuando se consolida la identidad por oposición con el *otro* (autor u otro lector). Por ello, proponemos tareas que conecten la lectura con la vida personal: escribir un *Diario de lectura* para detallar las sensaciones que provoca leer un libro (los recuerdos que despierta, las sensaciones que provoca, etc.); fomentemos que los alumnos se recomienden entre sí sus lecturas preferidas, explicando por qué les gustó un libro, una web, un foro, etc.

En resumen, la enseñanza de la lectura es hoy más compleja que antes, puesto que la lectura ha incrementado su importancia en las comunidades letradas: hoy leemos más, textos más variados y de manera más compleja. Esas 10 claves no son incompatibles con otras recomendaciones de tipo lingüístico, psicológico, pedagógico o tecnológico. Las propuestas para trabajar con *tareas* o *secuencias didácticas*, con *WebQuest* o *cazas del tesoro*, o las que enfatizan el aprendizaje cooperativo, la autonomía del aprendiz o el desarrollo de los procesos de autorregulación son coherentes con esta perspectiva social y crítica de la lectura que hemos presentado. Lo social suma, no resta.

Una buena clase de lectura¹⁰

Me han preguntado a menudo cómo es una buena clase de lectura. “Bueno —respondo— lo explican los currículos oficiales, la lista de competencias básicas de comunicación lingüística, los libros de texto (de *Lengua Española*, pero también los de *Geografía* o *Física*) y sus ejercicios de lectura, la selección de textos que hacen, la discusión sobre el canon en literatura para niños y jóvenes, la ordenación y dinamización de la biblioteca escolar, o los manuales de psicopedagogía.” Todo eso debería ser una buena respuesta, pero parece que resulta insuficiente, a la vista de la decepción que provoca esta respuesta. Supongo que el docente espera otro tipo de comentarios: detalles más concretos sobre cómo funciona una clase, qué hace el aprendiz, cómo se comporta el docente. Veamos si esta metáfora aporta más luz al respecto.

Dibujo lineal

Cuando estudiaba Bachillerato tuve dos profesores de *Dibujo Lineal*. El primer año tuvimos al *señor Ralló*, un especialista ya mayor, con chaqueta, corbata y camisa blanca. La clase consistía en elaborar unas láminas numeradas de líneas y figuras geométricas, paulatinamente más complejas, primero a lápiz y después a tinta (con los famosos *Rotring*). Ralló copiaba en la pizarra cada lámina y anotaba las medidas con milímetros; sentados en nuestro pupitre en silencio, copiábamos los datos y seguíamos sus explicaciones. Trabajábamos en clase y en casa.

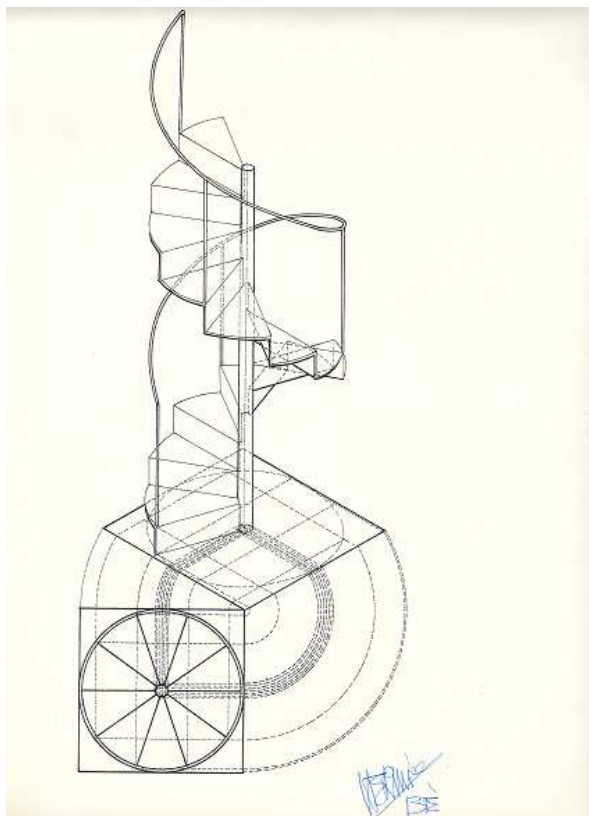
¹⁰ Texto en prensa en el Plan lector del Departamento de Educación del gobierno de Aragón.

En la siguiente clase cada uno le entregaba su lámina, que merecía la calificación de *Muy bien, Bien, Regular* o *Mal* (las notas eran en castellano pese a que la clase y la conversación fuera en catalán); además, Ralló marcaba a lápiz con una pequeña circunferencia los elementos defectuosos de la lámina. Era una clase tranquila, práctica, coherente con lo que todos esperábamos, en la que la mayoría sacaba buenas notas.

El año siguiente tuvimos como profesor al pintor Josep Vernis, calvo y barbudo, con tejanos y jersey negro. Confesó que no le gustaban las láminas de dibujo y explicó que tenía una casa de campo en la que había que construir una escalera de caracol para conectar las dos plantas: hizo un dibujo esquemático en la pizarra, anotó sus medidas reales (alzada del techo, diámetro del agujero para contener la escalera, punto en el que había que poner el primer peldaño, etc.) y nos pidió que dibujáramos a lápiz un croquis de la escalera. Podíamos trabajar en equipo y ayudarnos unos a otros, aunque cada uno tenía que presentar un dibujo individual. Respondería a preguntas concretas, pero no iba a explicar nada más. Calló y nos dijo que empezáramos a trabajar.

Nos quedamos helados... No sabíamos qué hacer ni cómo. Alguien esbozó una escalera de caracol aproximada y la copiamos. Otro compañero descubrió que estaba desproporcionada: había que calcular las medidas exactas proporcionales, según los datos reales; los aficionados a las cifras empezaron a calcular las medidas que usaríamos luego todos. Poco a poco el trabajo fue avanzando, a partir del ensayo y del error y con la aportación de todos. Trabajábamos en clase y por nuestra cuenta. Vernis atendía en clase nuestras consultas conversando, con explicaciones detalladas. A las dos semanas cada uno presentó un esbozo parecido, aunque con precisión y calidad diferentes.

Con dinámica parecida, siguieron otros dibujos de la misma escalera, más complejos: la planta alzada y el perfil, la perspectiva caballera y la isométrica. Vernis presentaba la



tarea, explicaba brevemente los conceptos básicos de la misma en la pizarra con la propia escalera, y luego nosotros calculábamos las medidas exactas y ejecutábamos el dibujo a lápiz y a tinta. Aunque cada uno tenía su trabajo, nos ayudábamos entre todos. Por ejemplo, un alumno descubrió que no habíamos considerado el grosor de los peldaños de hierro, de modo que en algunos puntos la figura tenía que tener un milímetro más...

Fue un curso difícil. No estábamos acostumbrados a trabajar de aquella manera y nos sentimos desorientados. Vernis valoró nuestros dibujos con notas bajas, lo cual nos desconcertó todavía más. Más tarde subió un punto a todos para evitar los suspensos, pero algunos compañeros llegaron a llorar. Sin duda, aprendimos mucho más en este segundo curso —como se puede ver en el ejemplo.

Treinta años después, tengo muchos más recuerdos del curso de Vernis que del de Ralló, por supuesto. Me acuerdo de los términos *caballera* e *isométrica*, conservo los dibujos y guardo mucho cariño al pintor. Su propuesta de clase tiene muchos elementos de “proyecto” o “tarea” de clase. En cambio, la propuesta de Ralló huele un poco a

enseñanza programada, a un entrenamiento minucioso de una conducta. Pero creo que ambas propuestas son buenas o con elementos positivos. Vayamos con más detalle.

Algunas coincidencias

A mi modo de ver, las clases de Vernis y Ralló compartían algunos rasgos de buena práctica educativa, aplicables a la enseñanza de la lectura:

1. *Tareas activas*. El curso se estructura a partir de tareas prácticas que los alumnos ejecutan de modo activo. La mayor parte del tiempo de clase —y también fuera de la misma— está dedicado a dibujar láminas o proyectos. Se aprende al hacer cosas, al desarrollar procedimientos o habilidades, al interactuar con el mundo real y al practicar de manera auténtica.

Del mismo modo, creo que la enseñanza de la lectura debe priorizar las tareas activas. Podemos practicar las diferentes maneras de leer; podemos hacer tareas de lectura intensiva de textos breves: el profesor presenta el texto y hace preguntas de anticipación, luego formula los objetivos (descubrir la intención del autor, ordenar párrafos, rellenar vacíos, etc.), los alumnos leen el texto en silencio, intercambian sus impresiones en parejas o tríos, que luego se ponen en común, etc. Puede haber tareas de lectura extensiva, en las que los chicos comentan en clase sus impresiones de las novelas extensas que están leyendo en la biblioteca o en su casa. También podemos practicar la lectura en voz alta, expresiva, teatralizada, en pequeños grupos; podemos trabajar con *WebQuest* con Internet, podemos fomentar la consulta de varios periódicos en línea, etc.

2. *Tareas adecuadas*. Los ejercicios que proponían Ralló y Vernis se correspondían

con los objetivos de la clase de *Dibujo Lineal*. Con diferencias —que analizaremos más abajo—, sus clases permitían desarrollar los procedimientos y los contenidos del currículo escolar.

Las tareas de lectura también deben cumplir este requisito, obviamente. La dificultad radica más bien en elegir qué textos y tareas son más apropiados, puesto que es imposible traer a la clase la inagotable diversidad de prácticas lectoras de la calle. Asumiendo que los textos académicos (manuales, enciclopedias, apuntes, reseñas) y la literatura para niños y jóvenes (y también para adultos, con los títulos adecuados) deben ser una prioridad, también debería haber espacio para otras manifestaciones, como el periodismo, la publicidad, las normas y las instrucciones que gobiernan el día a día, etc. Los géneros electrónicos que aporta Internet también son cruciales y no deberían faltar.

3. *Roles de docente y alumno*. El docente habla poco; organiza la actividad del alumno, que es el protagonista central de la clase. Tanto Ralló como Vernis hablaban poco: unos minutos para presentar la tarea y exponer los conceptos básicos, respuestas a preguntas individuales y basta. En cambio, los alumnos están siempre activos, escuchando esas instrucciones o desarrollando la tarea.

La clase de lectura no debería ser diferente. Las obligaciones del profesor (organizar la clase, aportar textos, presentarlos, dar las instrucciones de la tarea, resolver dudas) exigen hablar poco, lo justo. El tiempo que el profesor no habla lo puede aprovechar el aprendiz para leer o para dialogar sobre el texto con los compañeros. Cuando el profesor habla para toda la clase, el alumno está callado y escuchando. Sin duda es también una tarea activa, pero conviene no abusar: la investigación psicolingüística reconoce que nuestra capacidad para estar atento

escuchando un discurso monologado es muy breve, de unos pocos minutos. Nuestra atención se asemeja a una curva de un gráfico de la bolsa, que sube y baja: estamos atentos durante unos minutos, luego la mente se nos va a otro tema durante otros minutos, más tarde regresamos, etc. Si hablamos mucho en clase, corremos el riesgo de que nuestros alumnos desconecten: que abandonen sus cuerpos en el pupitre, simulando que nos escuchan, mientras su mente viaja por otros lados. Entonces, la clase no aporta nada.

4. *Evaluación continua y corrección individualizada.* En ambos cursos, la calificación final del alumno procedía de la suma o del promedio de las notas de cada lámina o dibujo. No había examen final y tanto Vernis como Ralló corregían personalmente los trabajos de cada alumno, valorándolos con una nota y comentando los errores, con marcas gráficas o explicaciones orales. Además, el trabajo en equipo del curso de Vernis también favorecía un intercambio formativo entre iguales. En conjunto, se trata de un buen ejemplo de evaluación formativa.

La clase de lectura debería ser parecida. Poner el acento en la evaluación formativa significa atender a la práctica lectora que hace cada alumno con cada texto en clase: facilitar que contraste su respuesta con las de los compañeros, que releen los fragmentos relevantes del texto y confirmen sus hipótesis, que más tarde escuchen la interpretación del docente. Algunos elementos que favorecen este tipo de evaluación son: organizar las tareas en parejas o tríos de alumnos; permitir que los alumnos releen y confirmen sus respuestas a las tareas; ofrecer tareas de respuesta abierta, que favorezcan el debate; tutorizar los grupos de alumnos mientras están trabajando, de modo que el profesor pueda hablar cara a cara con ellos.

Algunas divergencias

Por otra parte, las clases de Ralló y Vernis tenían diferencias relevantes, que nos aportan más luz sobre una buena práctica educativa, también aplicable a la clase de lectura:

1. *Láminas o proyecto*. Las láminas de Ralló seguían la lógica de la dificultad técnica: empezaban con líneas rectas y formas simples y avanzaban hacia curvas y figuras geométricas. Cada lámina era independiente, sin relación con la anterior o la posterior y sin vínculos con la realidad. Se trataba de un entrenamiento mecánico y disciplinario, encerrado en la misma clase.

Los dibujos de Vernis formaban parte de un proyecto global: construir una escalera de caracol para una casa real. Cada dibujo (boceto inicial, plano y alzado, perspectiva caballera, etc.) era una etapa de ejecución del proyecto (que habría podido continuar con una maqueta, un presupuesto, etc.). El dibujo técnico se vinculaba así con la realidad, con las necesidades de la gente, con la arquitectura; también adoptaba una perspectiva interdisciplinaria: había que calcular las proporciones (*Matemáticas*), tener en cuenta la resistencia de los materiales (*Física*). Sin duda, para los alumnos este curso tenía más sentido, puesto que lo podíamos relacionar con muchos aspectos de nuestra realidad (por ejemplo, durante aquel curso y bastante tiempo después observé las escaleras de caracol con otros ojos).

Del mismo modo, en la clase de lengua coexisten tareas de lectura útiles y prácticas pero sin ninguna ligazón con el resto (como las láminas de Rayó) o tareas vinculadas con proyectos más amplios (como la escalera de caracol de Vernis).

Podemos organizar proyectos muy diversos (escribir un periódico, preparar un programa de radio, hacer una entrada en Wikipedia sobre nuestro pueblo, preparar un viaje de fin de curso, planificar un simposio sobre Literatura, etc.), que exijan leer textos muy variados, de manera diferente y para cumplir distintos objetivos. En este contexto, la lectura adquiere más significado para el alumno, que además de aprender a comprender descubre cómo se interrelacionan los textos y la lectura con el resto de las prácticas sociales.

2. *Trabajo individual o cooperativo.* En el curso de Ralló toda la actividad era individual: cada alumno trabajaba solo, hacía sus láminas y recibía la evaluación directamente del docente. No estaba prohibido hablar en clase, pero el docente fomentaba el trabajo individual y en silencio. En la clase de Vernis se hablaba mucho: aunque los dibujos también eran individuales nos ayudábamos unos a otros al calcular las proporciones, resolver pequeños problemas técnicos, valorar los dibujos de los compañeros antes de la evaluación del docente, etc. Era una cooperación espontánea y desorganizada, puesto que Vernis no formó equipos ni los educó para colaborar ni diseñó tareas de equipo.

Quizá sea aquí dónde se descubre el paso de los años —¡o así me gustaría pensarlo! En los setenta la palabra *cooperación* no existía; la escuela fomentaba una educación individualista y eran muy raros los ejercicios grupales. Hoy en día, en cambio, muchos documentos curriculares y propuestas metodológicas incluyen esta palabra entre las fundamentales. Del mismo modo, la clase de lectura puede fomentar mucho más la colaboración que la del ejemplo de Vernis. Leer incluye elementos solitarios (procesar un texto breve en clase, leer un libro en casa) y cooperativos (contrastar las respuestas de un ejercicio, intercambiar ideas sobre la interpretación de un texto, hacerse recomendaciones de lecturas, etc.) y es

importante fomentar estos últimos en clase. Además, el habla es la herramienta fundamental para penetrar en la mente de los aprendices lectores y para mostrar el camino de la comprensión y de la interpretación.

3. *Corrección oral o escrita.* Ralló corregía las láminas con marcas gráficas, mientras que Vernis hablaba con los alumnos en clase, individualmente y en pequeño grupo. Ambos procedimientos son compatibles, aunque está claro que el habla permite matizar, comentar o valorar un trabajo de manera mucho más formativa y comprensiva que una cifra o una nota.

La clase de lectura puede compatibilizar ambos procedimientos, aunque la corrección oral es mucho más formativa que la escrita. Al dialogar con otro lector, el alumno no solo contrasta sus impresiones: también dispone de un interlocutor que le permite verbalizar sus intuiciones, desarrollar con palabras las sensaciones que le provocó la lectura. Por corrección oral nos referimos a todas las actividades en que el alumno puede contrastar su lectura de un texto (la comprensión, la oralización, sus respuestas) con las de otro lector, sea otro compañero de clase o el docente. Las pruebas de comprensión lectora con respuesta escrita (poner cruces, rellenar huecos, ordenar fragmentos), que el alumno realiza solo y en silencio, son útiles para medir habilidades, pero no deberían ser el núcleo de la clase.

Epílogo

Me gusta comparar la clase de lectura con el aprendizaje del *Dibujo Lineal*. Otra metáfora parecida que he usado a veces es la de una clase de *Gimnasia*. En ambos casos destaca la idea de *actividad*, de *práctica*, de hacer para aprender. Nadie se imagina una buena clase de *Gimnasia* en la que los alumnos están sentados en su

pupitre escuchando al docente; tampoco una de *Dibujo Lineal* en que los alumnos solo tomen apuntes y escuchen las lecciones magistrales del docente, sin dibujar nada. En ambos casos se presupone que los alumnos deben practicar, que no aprenden sin más por su cuenta, de manera espontánea; que el docente debe guiarles, debe mostrarles cómo hacerlo, corregir sus ensayos y sus intentos.

Lamentablemente, todavía es posible imaginar una clase de lectura en la que los alumnos dedican la mayor parte del tiempo a escuchar a su docente, a tomar apuntes, y no leen. Claro, hay pocas clases de lectura: lo que hay son clases de *Lengua Española*, *Historia*, *Geografía* o de *Matemáticas*—recordemos ahora que las cifras son un tipo de escritura. Pero la afirmación sigue sirviendo para estas materias: lamentablemente todavía es posible imaginar una de estas clases sin lectura. ¡Qué gran error!

Bibliografía

- ALFIN red. www.alfinred.org/ <8-6-2009>
- BARTON, David y Mary HAMILTON. (1998) *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge. Versión del primer capítulo: "La literacidad entendida como práctica social", en Zavala, Niño-Murcia y Ames ed. (2004) p. 109-139.
- BARTON, D. y Karin TUSTING, (2005) *Beyond Communities of Practice: Language, Power And Social Context*. Londres: CUP. BOLTER, J. David. (2001) *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2ª edición ampliada y reformulada.
- BURBULES, Nicholas C. y Thomas A. (h) CALLISTER (2000) *Wacht IT. The Risks and Promises of Information Technologies for Education*. Westview Press. Edició espanyola: *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica. 2001.
- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN. (2007) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. 2ª edición actualizada.
- CASSANY, Daniel. (en prensa a) "La letra digital y sus poderes", *Albor Ciencia Pensamiento y Cultura*.
- (en prensa b) "Poesía jove y vernacla", a Bordons, Glòria y Lis Costa ed. *Poesia contemporània, tecnologies i educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- (2008a) *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- (2008b) "La lectura ciudadana", José Antonio Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2008*. Federación de Gremios de Editores de España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez / Cedro / Observatorio de la Lectura y el Libro. Madrid, 2008. p. 225-243. www.lalectura.es/2008/ <8-6-2009>
- (2006a) *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2006b) "Análisis de una práctica letrada electrónica", *Páginas de Guarda*, 2: 99-112, primavera.
- CASSANY, Daniel compilador (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, Daniel y Gilmar AYALA. (2008). "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela", *Participación educativa*, 9: 57-75. Consejo Escolar Español. www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf <8-6-2009>
- CASSANY, Daniel; SALA, Joan y Carmen HERNÁNDEZ. (2008). "Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes", *8º Congreso de Lingüística General*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- www.upf.edu/dtf/recerca/grups/rael/LC/biblio/cngr2008/DCJSCHEScribirDEF.pdf
- CHARAUDEAU, Patrick y Dominique MAINGUENEAU. (2002) *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. París: Seuil. Versión en castellano: *Diccionario de Análisis del Discurso*. Buenos Aires: Amorrortu. 2005.
- COLL, César (2005) "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información", *UOC Papers*, 1: septiembre. www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html <17-10-2009>
- CRYSTAL, David. (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: CUP. Versión castellana: *Lenguaje e Internet*. CUP. 2002.
- EISENBERG, Mike y Bob BERKOWITZ (2006). *The Big 6*. Web en línea: www.big6.com/ <17-1-2006>
- FAINHOLC, Beatriz. (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- FOGG, B. J. (2003) *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann. www.bjogg.com/ <8-6-2009>
- GEE, James Paul. (2004) *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva Cork: Palgrave Macmillan. Versión castellana: *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Granada: Aljibe.
- GILES, Jim (2005) "Internet encyclopaedias go head to head", *Nature (journal)*, 438: 900-901, 15 de diciembre.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio; CALDERÓN REHECHO, Antonio y José Antonio MAGÁN WALS. (2008) *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. www.ucm.es/BUCM/biblioteca/0Libro.pdf <8-6-2009>
- GRABE, William. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERRING, Susan C. (2001) "Computer-mediated Discourse", en Deborah Schiffrin, Deborah Tanne y Heidi E. Hamilton, *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, p. 612-634.
- KINTSCH, Walter y Katherine A. RAWSON. (2005) "Comprehension", en SNOWLING, Margaret J. y Charles HULME ed. *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell. 209-226.
- JENKINS, Henry (1992) *Textual poachers. Television fans & Participatory Culture*. Londres: Routledge.
- KALMAN, Judith. (2003). *Escribir en la plaza*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- KRESS, Gunther. (2003) *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge. Versión castellana: *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. Granada: Aljibe. 2005.
- KRESS, Gunther R. y Theo VAN LEEUWEN. (2001) *Multimodal discourse and the modes of media contemporary communication*. Londres: Arnold.
- LANKSHEAR, Colin y Michele KNOBEL. (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill. 2ª edición: 2008. Versión de la segunda edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación. 2008.
- Lekenlín. Blog sobre lectura en línea de varios investigadores catalanes: lekenlin.blogspot.com/ <8-6-2009>
- Leer.es. Portal sobre lectura y educación, desde todas las disciplinas, que se inaugurará en noviembre de 2009.
- Llegir.net. Un espai per aprendre a llegir críticament a Internet. (Un espacio para aprender a leer críticamente en Internet) Francina Martí. llegir.net <8-6-2009>
- MARÍ, Isidor (2005) "Leer entre dos mundos: barreras y puentes tecnológicos", en Esmeralda MATUTE coord. *Aprender a leer y escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. 135-147.
- MARTÍ, Francina. (2006) "Llegir, pensar i clicar. Proposta didactica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet", *Licencias de estudio, Generalitat de Catalunya*. phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php <8-6-2009>
- (2008) "Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas", *Articles*, 44: 59-74.
- MÜNCH, Christian (2006) *Sprachpolitik und gesellschaftliche Alphabetisierung. Zur Entwicklung der Schreibkompetenz in Katalonien seit 1975*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MURILLO, Núria (2009) "La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales." *Treball de fi de màster de modalitat de recerca*. UPF. Ejemplar multicopiado.
- NIELSEN'S, Jakob. (1997) "How users read on the web", *Alertbox*, 1, octubre www.useit.com/alertbox/9710a.html <8-6-2009>

- (2008) “How little do users read?”, *Alertbox*, 6, mayo. www.useit.com/alertbox/percent-text-read.html <8-6-2009>
- RODRÍGUEZ YLLERA, José Luis. (2003) “La lectura electrónica”, *Cultura y Educación*, 15/3: 225-237.
- PASTOR, Carmen. (2005) “Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán. Treball de fi de màster de recerca, de la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. Trabajo multicopiado. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> <17-10-2009>
- PARODI, Giovanni. (2005) *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- PAHL, Kate y Jennifer ROWSELL. (2005). *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.
- PRENSKY, Marc. (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf <5-10-2009>
- (2004) “The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it”, *Work in progress*. www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf <5-10-2009>
- Proyecto de lectura para centros escolares*. www.plec.es/ <8-6-2009>
- REYES, Graciela. (1993) *Los procedimientos de cita: estilo directo e indirecto*. Madrid: Arco/Libros.
- (1994) *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco/Libros.
- RICH, Motoko. (2008) “The Future of Reading. Literacy Debate: Online, R U Really Reading?”, *The New York Times*, 27-7-2008. http://www.nytimes.com/2008/07/27/books/27reading.html?pagewanted=1&_r=1&hp <17-10-2009>
- Servicio de orientación a la lectura*. www.sol-e.com <8-6-2009>
- SANZ, Glòria. (2009) *Esriptura jove a la xarxa. Exploració de les pràctiques vernacles dels adolescents a Internet*. Licencia de estudios, Generalitat de Catalunya. phobos.xtec.es/sqfprp/entrada.php <8-6-2009>
- SNYDER, Ilana, ed. (1998) *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres: Routledge. Versión castellana: *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la Era Electrónica*. Granada: Aljibe.
- STREET, Brian. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Nova York: Cambridge University Press.
- TESTARD-VAILLANT, Philippe y Kheira BETTAYEB (2009) “E-book, Internet, Smartphone... La lecture change nos cerveaux”, *Science & Vie*, 1104: 42-58, septiembre. <http://pvevent1.immanens.com/fr/pvPage2.asp?puc=2232&pa=2&nu=1> <17-10-2009>
- TORRES i VILATARSANA, Marta. (2003) “La llengua catalana en la comunicació a Internet: questió de codis”, *Llengua i ús*, 26: 77-82.
- (1999) “Els xats: entre l'oralitat i l'escriptura”, *Els Marges*, 65: 113-126.
- TORRES i VILATARSANA, Marta y Lluís PAYRATO. (2000) “El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: una nova varietat col·loquial?”, comunicació *I Congrés Internacional Llengua, societat, ensenyament*, Alacant, 8/10 de novembre. <http://www.softcatala.org/articles/article04.htm> <19-7-2009>
- WARSCHAUER, Mark. (1999) *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Web Credibility Project* — Stanford University. credibility.stanford.edu/ <8-6-2009>
- WELSH, Michael (2007) “Web 2.0... The Machine is Us/ing Us”, Kansas State University <http://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0EOE> <19-7-2009>

- WENGER, Etienne. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: CUP.
Versión castellana: *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. 2001.
- WILLIAMS, Peter y Ian ROWLANDS. (2007) *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee).
www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx <19-7-2009> Versión resumida en castellano: "Informe Ciber. Comportamiento informacional del investigador del futuro", *Anales de documentación*, 11: 235-258. 2008. revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/24921/24221 <8-6-2009>
- YUS, Francisco. (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- ZAVALA, Virginia. (2002). *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes y Patricia AMES. Ed. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Nota sobre el autor

Daniel Cassany es profesor de Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Es licenciado en Filología Catalana y doctor en Filosofía y Letras. Ha publicado una docena de libros sobre comunicación escrita y enseñanza de la lengua, en catalán, español y portugués, entre los que destacan *Describir el escribir*; *La cocina de la escritura*; *Reparar la escritura*; *Construir la escritura*; *Tras las líneas*; *Taller de textos*; *Afilas el lapicero*; *Prácticas letradas contemporáneas* y *Enseñar lengua*, en coautoría.

Forma parte del consejo asesor de unas 15 revistas de Letras y Enseñanza de la Lengua en el ámbito hispano. Desde 2004 dirige un grupo de investigación sobre *Literacidad crítica* o sobre la comprensión y la producción de la ideología; su último libro, *Para ser letrados* (Paidós, 2009), presenta una selección de los trabajos de este grupo.

Ha sido conferenciante y profesor invitado de postgrados, maestrías y doctorados en universidades e instituciones de más de 20 países, en Europa, América y Asia. También ha colaborado con los ministerios de educación de Catalunya, Galicia, Euskadi, España, Argentina, Chile y México, en programas de promoción de la lectura y la escritura.

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Universitat Pompeu Fabra.
C. Roc Boronat, 138, 08018 Barcelona, España. Contacto: daniel.cassany@upf.edu
Web personal: http://www.upf.es/pdi/df/daniel_cassany/



Daniel Cassany (foto de Jesús Rodríguez Velasco; Nueva York 2008)