



Prácticas lectoras democratizadoras*

Daniel Cassany
Universidad Pompeu Fabra. Barcelona

Defendemos que una formación sólida en lectura crítica contribuye a formar ciudadanos más respetuosos, autónomos y dialogantes para una democracia más madura y justa. Mostramos con ejemplos reales la relación entre comprensión lectora e interpretación de la ideología, definimos lo que es un lector crítico y revisamos investigaciones previas sobre la práctica crítica de la lectura con los libros de texto y otros recursos, para concluir que los aprendices ni reciben formación suficiente en este punto ni están preparados para enfrentarse a la selva de los textos cotidianos. Acabamos con varias recomendaciones prácticas para plantear tareas de lectura en el aula que enfatizen la lectura crítica y preparen para la democracia.

Democratising reading practices

We firmly believe that sound training in critical reading leads to more respectful, independent and participative citizens in a more mature and fairer democracy. We give some real-life examples of the relationship between reading comprehension and interpreting ideology, define a critical reader and look at existing research on the critical practice of reading with textbooks and other resources. We conclude that students do not receive sufficient training on this point and are not ready to enter the jungle of everyday texts. We finish by making several practical recommendations to tackle reading tasks in class that stress critical reading to prepare for democracy.

Palabras clave: *alfabetismo o literacidad, lectura, escritura, comprender, criticidad, análisis crítico del discurso.*

Keywords: *literacy, reading, writing, understanding, criticism, critical analysis of discourse.*

■ **Escritura y democracia**

Los vínculos entre democracia y escritura son múltiples, famosos e históricos, como muestra la antropología lingüística, la historia del derecho o la de la ciencia (Cassany, 2003). Entre otras cosas, reconocemos que el desarrollo de la organización democrática se aprovechó de la diseminación de la escritura en la antigua Grecia. También aceptamos que el derecho democrático moderno empezó con la «escritura» del derecho en

la Roma republicana de 451 a. C., que hasta entonces sólo se había «dicho» y que era patrimonio de sacerdotes y aristócratas (Capella, 1997). Y es que «escribir» lo dicho equivale a fijar el contenido, a conservarlo y difundirlo, y a desvincularlo de la persona que lo dijo, de su voz y de su cuerpo, para pasar a ser de todos los que accedemos al pergamino, al relieve, al papel o a la pantalla escritos.

Más recientemente, varias políticas de profundización en la democracia, de reducción de la

marginalidad y de fomento de la implicación política y social de las clases más desfavorecidas y «pasotas», se fundamentan en «simplificar el lenguaje» administrativo (Cutts, 1993), en explicar las leyes y las normas de manera comprensible, para que las podamos entender todos, en elaborar versiones sencillas de éstas (de «lectura fácil») para inmigrantes, semianalfabetos, discapacitados, etc.; véase *Easy to Read Network*). Y podríamos seguir vinculando escritura con desarrollo social, cognitivo, comercial, económico... y con otros aspectos de la democracia actual.

Pero en este artículo me centraré sólo en la relación entre escritura y educación para la democracia y, más en concreto, en el desarrollo de capacidades

La democracia requiere una ciudadanía implicada en el ejercicio de la libertad de expresión

críticas de comprensión para la formación de una ciudadanía más autónoma y madura, que participe con más plenitud en una organización democrática. Aunque mis ejemplos y recomendaciones se referirán a la lectura, recordemos que el mundo actual, digital e interconectado, exige la colaboración de todos (en la conocida web 2.0 o escuela 2.0). Nunca antes había habido tantas oportunidades y tantas obligaciones para escribir, con audiencias auténticas y diversas, sobre todo tipo de temas y en formatos y registros distintos.

Partimos de la base que la democracia requiere una ciudadanía implicada en el ejercicio de la libertad de expresión, lo cual significa:

- Reconocer el derecho a expresar las opiniones y los puntos de vista de cada uno y a respetarlos, coincidan o no con los propios.
- Comprometerse a expresar los puntos de vista personales, entendiendo que la participación es imprescindible para el ejercicio democrático.

- Implicarse en el diálogo con los que discrepan, para entender sus razones, para comprender la realidad de manera más compleja y real y para negociar con ellos y llegar a acuerdos que permitan avanzar y den satisfacción a todas partes.

Por supuesto, todo eso debería ocurrir en un mundo en el que no hubiera pistolas ni puñetazos y en el que las diferencias y los conflictos de intereses se resolvieran con el lenguaje y los textos.

Sin duda, estos principios se relacionan estrechamente con la práctica de la lectura y la escritura críticas o con la comprensión y la expresión de la ideología en los escritos.

Entendemos por ideología cualquier posicionamiento individual o colectivo, desde la política (derechas/izquierdas) hasta los gustos personales (seguidor del tenista Nadal, fanático de Woody Allen), pasando por las cuestiones sociales (eutanasia, ecología, matrimonio gay, etc.) o científicas (creacionismo/evolución, calentamiento global, etc.).

La formación en lectura crítica educa al aprendiz en la interpretación de las opiniones (actitudes, puntos de vista, concepciones, intenciones, etc.) de un escrito, y no sólo en la comprensión de su contenido (ideas principales, inferencias, etc.). La educación en lectura crítica prepara a los aprendices para:

- Asumir que cualquier escrito tiene ideología.
- Reconocer y entender esa ideología en los escritos y en sus contextos, y respetarla.
- Reaccionar de manera constructiva a esa ideología.
- Elaborar opiniones propias, coherentes con las creencias y los intereses personales, coincidan o no con las ideologías de los escritos.

La formación en lectura crítica educa al aprendiz en la interpretación de las opiniones de un escrito, y no sólo en la comprensión de su contenido

En este artículo comentaré, primero, algunos ejemplos de lectura crítica, para demostrar cómo los escritos están situados y cargan con puntos de vista, actitudes y opiniones (ideología), para llegar a formular las características del lector crítico. A continuación, resumiré algunas investigaciones sobre los textos y las tareas de lectura de los libros de texto escolares y sobre las destrezas de comprensión crítica del alumnado, para concluir que la educación actual padece un déficit importante en comprensión crítica. Acabaré con algunas recomendaciones para plantear tareas de lectura crítica en clase, que orienten a los docentes en este propósito tan fundamental de formar a la ciudadanía del futuro en democracia, eso es, en tolerancia y respeto hacia las opiniones de los otros, y en autonomía y coherencia con los puntos de vista e intereses propios.

■ Lectura e ideología

La lectura digital es una práctica corriente hoy en día para muchos alumnos y lo será más en el futuro, a medida que crezca el acceso a la red con móviles, portátiles y pantallas públicas. Sin duda, leemos y escribimos de otro modo en Internet (Zayas, 2010), puesto que hay más basura, más mezcla de textos y más diversidad sociocultural (Cassany, 2006), por lo que resulta un entorno todavía más idóneo para practicar la criticidad. Veamos tres ejemplos que muestran cómo la ideología se inserta en los textos, sutilmente, por el simple hecho de que los discursos tienen autores

y lectores que viven en lugares y momentos concretos, de manera que nunca son atemporales o ubicuos: no existen versiones únicas, datos neutros o verdades absolutas.

La tarea popular de comparar los titulares de varios medios da mucho juego en la red. No hace falta buscar noticias comprometidas; bastan las crónicas futbolísticas de un Barça-Madrid o de otro evento equivalente:

(1) *0-2: El Barça se acerca a la final de Wembley con dos goles de Messi.* Todo el mundo parecía estar pendiente de cómo reaccionarían ambos entrenadores después de las declaraciones cruzadas que mantuvieron en la previa del partido. (Mónica Mata, Mundo Deportivo, 27-4-2011)

(2) *Stark devora el Clásico.* Expulsó a Pepe cuando merecía amarilla y a falta de casi media hora. El Barça aprovechó la ventaja y Messi marcó dos goles, el segundo fabuloso. (Juanma Trueba, El As, 27-4-2011)

(3) El Barça anuló a un Madrid que se auto-expulsó. *Messi es el «puto amo».* Sin duda, el tercero de los cuatro clásicos se presentaba como el más caliente. Sobre todo, después de la batalla de la sala de prensa vivida el martes. (Lluís Payarols, Sport, 27-4-2011, 22:55)

(4) *En el campo habla Messi.* Dos goles de Leo Messi ponen al Barcelona con pie y medio en la final de Wembley. El genio argentino mató al Madrid, que volvió a quedarse con diez jugadores. La roja a Pepe, excesiva, fue de lo poco que dará la razón a Mourinho en el postpartido. (Santiago Siguero, Marca, 27/4/2011, 22:04)

Constatemos primero cómo algo empírico y no verbal como un juego, visto en directo por millones de personas, se interpreta de modos tan variados. Comparando esas crónicas nos damos

cuenta de cómo los periodistas madrileños escriben para sus seguidores (*El As* y *Marca*) y los catalanes para los suyos (*Mundo Deportivo* y *Sport*). Cada autor escribe para agradar a sus lectores, usando varios recursos lingüísticos: denominando los hechos de un modo u otro (3: *autoexpulsó*; 4: *roja excesiva*; 2: *mereció amarilla*) u ocultándolos (1); enfatizando unos datos u otros (2: *Stark*; 3 y 4: *Messi*); recuperando discursos previos (3: *puto amo*) u ocultándolos; aprovechando metáforas (2: *devora el Clásico*), etc. El ejemplo muestra el gran poder del discurso para crear estados de opinión: cada periodista construye una representación diferente de lo ocurrido, que coincide con los intereses de su grupo. ¿Quién tiene razón?, ¿cuál es la verdad? No hay respuestas singulares.

Otros ejemplos provienen de Wikipedia, la enciclopedia digital para todos y hecha por todos, que todavía sufre críticas por una supuesta falta de rigor, autoridad o imparcialidad –pese a que se haya mostrado que no es así: no tiene más errores ni esos son más graves que las enciclopedias prestigiosas hechas por autoridades; en cambio, se corrigen y se actualizan las entradas con más rapidez y efectividad (Giles, 2005), de modo que son mejores o iguales que una enciclopedia firmada por autores– o, dicho de otra manera: ¡lo ingenio fue creernos que las enciclopedias de papel no tenían errores!

Veamos primero parte de la entrada *corrida de toros* en español, inglés y francés (7-9-2010):

(5) La *corrida de toros* es un espectáculo que consiste en lidiar varios toros bravos, a pie o a caballo, en un recinto cerrado para tal fin, la plaza de toros. [...] Es el espectáculo de masas más antiguo de España y uno de los más antiguos del mundo. [...] Las corridas de toros son consideradas una de las expresiones de la cultura hispánica. Se practican también en

Portugal [...], en el sur de Francia y en diversos países de Hispanoamérica.

(6) *Bullfighting* (also known as *tauromachy*, from *tavromache*, «bull-fight»; or as *corrida de toros* in Spanish) is a traditional spectacle of Spain, Portugal, southern France and several Latin American countries, in which one or more bulls are ritually killed in a bullring as a public spectacle. It is often called a blood sport by its detractors but followers of the spectacle regard it as a fine art and not a sport as there are no elements of competition in the proceedings.

(7) La *course de taureaux* est un spectacle au cours duquel des hommes affrontent le taureau, à pied ou à cheval. [...] Il existe plusieurs formes de courses de taureaux: Corrida: combat à l'issue duquel le taureau est mis à mort, pratiquée essentiellement en Espagne, dans le Midi de la France, dans divers états d'Amérique latine et dans quelques communes du Portugal; [...] *Course portugaise* ou *corrida portugaise* (en portugais, *tourada*) : combat à cheval à l'issue duquel le taureau est mis à mort mais pas en public, pratiquée essentiellement au Portugal mais également dans le Midi de la France.

Siendo la misma enciclopedia y el mismo término, las tres entradas difieren: cada idioma «localiza» el contenido para su comunidad, destaca lo más relevante y «acerca» el término al punto de vista del lector. Fijémonos sólo en algunos puntos: en español las corridas son «el espectáculo de masas más antiguo» y «una de las expresiones de la cultura hispánica», y hay que ir bastante abajo para encontrar la mención al resto de los países en los que también hay corridas; en francés se citan estos países, pero en términos de igualdad y sin considerarse relevante, puesto que aparece muy abajo; y sólo en inglés –y casi al

principio!– se citan a las tesis antitaurinas o animalistas.

Encontramos efectos parecidos al explorar diacrónicamente la entrada *tabaco* en español:

(8) 21-12-2003. El *tabaco* es una droga, legal (2003), con un consumo muy extendido en prácticamente todo el mundo, y que es el responsable de multitud de enfermedades respiratorias, cardiovasculares, y de distintos tipos de cáncer. Tiene un alto poder adictivo debido principalmente a su componente activo, la nicotina, que actúa sobre el sistema nervioso central. El fumador sufre una manifiesta dependencia física y psicológica que genera un importante síndrome de abstinencia.

(9) 5-7-2005. El *tabaco* es una planta (*Nicotiana tabacum* L.), cuyas hojas se utilizan como droga legal. Su consumo está muy extendido por todo el mundo.

(10) 16-6-2006. El *tabaco* (del árabe clásico *tub[b]āqe*) es un producto vegetal obtenido de las hojas de varias plantas del género *Nicotiana*, en especial *Nicotiana tabacum*, que se utiliza como droga legal. // Su consumo está muy extendido por todo el mundo. El componente más característico del tabaco es el alcaloide nicotina, que se encuentra en las hojas en proporciones variables (desde menos del 1% hasta el 12%).

(11) 2-5-2011. El *tabaco* es un producto de la agricultura originario de América y procesado a partir de las hojas de varias plantas del género *Nicotiana tabacum*. Se consume de varias formas, siendo la principal por combustión produciendo humo. Su particular contenido en nicotina la hace muy adictiva. Se comercia-

Los escritos están enraizados en lugares, momentos y culturas humanas particulares, de modo que nunca son neutros o desinteresados

liza legalmente en todo el mundo, aunque en muchos países tiene numerosas restricciones de consumo, por sus efectos adversos para la salud pública. // Su composición incluye un alcaloide, la nicotina, que se encuentra en las hojas en proporciones variables (desde menos del 1% hasta el 12%). Cuando estas hojas se procesan para producir cigarrillos se añaden sustancias químicas que pueden ser dañinas para la salud. [Además, esta entrada tiene el siguiente encabezado, elaborado por los supervisores de Wikipedia, que muestra su grado de insatisfacción: «En este artículo se detectaron los siguientes problemas: no tiene una redacción neutral; carece de fuentes o referencias que aparezcan en una fuente acreditada.»]

Encontramos parecidos recursos lingüísticos:

- Selección léxica: ¿droga, planta o producto de la agricultura?, ¿responsable de múltiples enfermedades o efectos adversos para la salud pública?
- Énfasis u ocultación: tiene numerosas restricciones de consumo, muy adictiva, sustancias dañinas.
- El uso de intensificadores: multitud, numerosas.
- Inclusión de etimologías y palabras en otras lenguas, etc.

Sin duda cada entrada refleja los cambios sociales que ha experimentado el consumo del tabaco en muchas comunidades hispanas, aunque también atisbamos el punto de vista del autor (como en 8).

En resumen, los tres ejemplos –que se pueden trasladar al aula con estos temas u otros– demuestran que los escritos están enraizados en

lugares, momentos y culturas humanas particulares, de modo que nunca son neutros o desinteresados. Leer y comprender críticamente significa tomar conciencia de este hecho axiomático e incorporar la interpretación de la ideología en la lectura.

■ Lectura crítica y acrítica

Formulado de manera contrastiva, entendemos la lectura crítica con los rasgos que se exponen en el cuadro 1.

El lector crítico asume que hay varias interpretaciones posibles y dialoga con diferentes lectores para construir interpretaciones sociales, representativas del valor que una comunidad de lectores diversos otorga a un escrito. Varía su forma de leer según el texto y el contexto (género, intención, circunstancias), prioriza descubrir la ideología fijándose en lo implícito, contrastando fuentes y analizando elementos como las citas incorporadas, la elección léxica (como el ejemplo anterior de *droga* o *producto*) o la infor-

mación priorizada. Además, el lector crítico es consciente de que puede entender un texto sin creérselo, discutiendo el contenido o el punto de vista del texto y manteniendo otras posturas ideológicas.

■ Libros de texto y comprensión crítica

Veamos ahora si la escuela enseña a leer de este modo. Varios estudios analizan las tareas de lectura de los libros de texto escolares. López Ferrero, Aliagas, Martí y Aravena (2008) se centraron en diez libros de texto de lengua y literatura catalana y castellana de ESO y bachillerato, aprobados por el Gobierno catalán.

En los cinco libros de 1.º de ESO analizados abundan los textos literarios y las tareas individuales, de respuesta única y enfocadas a la comprensión literal, que a menudo se pueden responder sin dificultad y casi sin entender el texto. Hay ejercicios de decodificación de la escritura, de activación de conocimientos y de

Lectura acrítica	Lectura crítica
<ul style="list-style-type: none"> • Se busca <i>el</i> significado, que es único y constante. • La <i>interpretación personal</i> satisface. • Se leen <i>igual</i> todos los textos. • Énfasis en <i>el contenido</i>; se buscan las ideas principales. • Atención a lo <i>explícito</i>, lo obvio. • Hay satisfacción con una <i>fuentes única</i>. • Las <i>citas</i> son reproducciones <i>fieles</i>. • Comprender exige creerme el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay <i>varios</i> significados, que además son dinámicos, situados. • Dialoga, busca <i>interpretaciones sociales</i> (negociadas, integradoras). • Se lee de manera <i>diferente</i> en cada situación (según el texto, el género, etc.). • Énfasis en la ideología; se busca <i>la intención</i>, el punto de vista, el ejercicio del poder. • Atención a lo <i>implícito</i>, lo escondido. • Se buscan <i>varias fuentes</i>, se contrasta. • Las <i>citas</i> son <i>interesadas</i>; son voces que se incorporan (y hay otras que se silencian). • Comprender y estar de acuerdo (con la ideología) son cosas diferentes.

Cuadro 1. Contraste entre los dos tipos de lectura

recuperación de inferencias. Otros exigen responder preguntas para verificar la comprensión, ampliar el vocabulario o recrear el texto leído con una redacción. Pero no hay tareas centradas en la ideología o que fomenten la interpretación individual o el diálogo.

De los cinco libros de bachillerato, tres siguen con el mismo tipo de textos y tareas que en la etapa anterior, aumentando el nivel de dificultad. En cambio, los dos restantes tratan la lectura como una actividad compleja y crítica, con propuestas como:

- Analizar los parámetros comunicativos del escrito (intención, tipo, audiencia).
- Confrontar las ideas con un grupo para elaborar opiniones propias y desarrollar razonamientos.
- Explorar las connotaciones semánticas de algunas palabras.
- Identificar los verbos y los adjetivos que muestran subjetividad.
- Examinar las implicaciones discursivas de los conectores y de la selección informativa.

En otro trabajo, Zárte (2010) analiza siete libros de texto del Perú, en las materias de comunicación, sociales y comprensión lectora (secundaria, 15-17 años), comparando los materiales públicos y gratuitos con la oferta de pago de las editoriales privadas.

Los resultados no encuentran diferencias relevantes entre ambos grupos: todos los manuales priorizan la comprensión literal y la inferencial (a diferencia de la crítica, que sólo ocupa el 19% de las tareas); se centran en la recuperación del contenido del texto y evitan vincular el escrito con problemáticas sociales, relaciones de poder o ideologías. Predominan las tareas individuales, las preguntas de respuesta única y los textos aislados, que se presentan como información objetiva y verídica,

que nunca se discute, se compara o se valora. Además, en las preguntas sobre la opinión personal o sobre lo que se sabe de un autor, los enunciados incluyen matices o sesgos que orientan la respuesta del aprendiz, de modo que ésta no es totalmente libre. Zárte concluye que estos libros dan a entender que «leer es responder preguntas y comprender es responder “correctamente” esas preguntas», lo cual se aleja de los objetivos del currículo oficial para estos niveles.

Aunque no podamos extrapolar estos resultados a toda la educación, debemos concluir que los materiales didácticos estudiados ofrecen escasas oportunidades para facilitar el aprendizaje de la lectura crítica en el aula. Al contrario, las tareas descritas coinciden con el perfil anterior de lector acrítico.

■ ¿Hay comprensión crítica?

Veamos ahora estudios que exploran cómo manejan la ideología algunos lectores catalanes jóvenes, con el método del estudio de caso. Martí (2008) plantea a tres alumnos de 2.º de ESO (13-14 años) que lean conjuntamente tres webs sobre drogas (una de farmacéuticos, otra de la Generalitat de Catalunya y la tercera de un grupo ultracatólico) para elegir la que recomendarían a un amigo.

Los chicos descartaron la web farmacéutica por técnica, pero discreparon sobre las otras: a dos les gustaba la religiosa pese a su pobre diseño («más difícil leerla», pero «está mejor explicada»), pero al tercero le despertaba sospechas que la web hablara también de *dignidad humana* o del *aborto* o que repitiera varias veces la palabra Creador (que él asociaba con un charlatán pesado que a veces les esperaba a la salida del instituto y les predicaba sobre religión y el fin del mundo).

En resumen, el estudio muestra que los chicos:

- Son conscientes de sus necesidades y rechazan los datos muy técnicos.
- Prestan atención al diseño de la web y a su claridad.
- Sospechan de los datos no pertinentes.
- Otorgan significado a lo que relacionan con su mundo.

Pero no son lectores críticos puesto que:

- Ignoran la ideología de las webs (sus intenciones, la orientación científica, política o religiosa).
- No pueden interpretar las marcas lingüísticas usadas que delatan las ideologías.
- Son incapaces de situar en el orden social y en el ejercicio del poder en la comunidad a los agentes que hicieron las webs mencionadas.

Estos datos coinciden en parte con los de Fogg (2003) y William y Rowlands (2007), que contribuyen a retratar al joven internauta como un lector ingenuo con muchas deficiencias críticas.

En otro trabajo sobre editoriales periodísticos, con nueve informantes de 18 años, encuestados y entrevistados después de leer los textos, Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala (2008) investigaron si el hecho de leer de manera comparada dos editoriales de signo político diferente (*El País* y *El Mundo*) ayudaba al lector a interpretar sus ideologías.¹ Los resultados confirmaron en parte esta hipótesis y mostraron que los lectores más críticos tiene más conocimiento previo y complementan los datos leídos con ideas propias. Algo inesperado y revelador fue que cuatro informantes afirmaron estar de acuerdo con los dos editoriales al mismo tiempo –lo cual era imposible, puesto que eran antagónicos–. Los investigadores interpretan este dato como que dichos lectores repiten el hábito heredado de leer

los libros de texto en la escuela, en el que la información es siempre correcta y neutra y en el que comprender significa creerse lo dicho. Estos datos coinciden también con Murillo (2009),² que explora cómo varias jóvenes francesas estudiantes de español como L2 leen la ideología en webs españolas.

En resumen, cabe responder a la pregunta de este subapartado con un no: los chicos tienen importantes lagunas en la lectura crítica, por lo que difícilmente la lectura, tal como actualmente se plantea en el ámbito educativo, les puede ayudar a ser ciudadanos más democratas.

■ Tareas de lectura para la democracia

Para fomentar una concepción crítica de la lectura hay que practicar esta destreza de manera más plural y abierta. Estas cuatro recomendaciones permiten plantear tareas lectoras que enfatizan la comprensión de la ideología y que educan en la diversidad, en el respeto al otro y en la búsqueda de diálogo:

1. *Acceso a la diversidad.* Muchas tareas escolares utilizan textos únicos y aislados, cuando en el día a día los escritos siempre se refieren unos a otros. Al contrario, es conveniente plantear tareas con varios textos, con documentos múltiples o paralelos (como los tres ejemplos anteriores). También conviene animar a los aprendices a buscar información complementaria en Internet. Todo ello facilita que entren en el aula puntos de vista diferentes e incluso contradictorios, lo cual exige leer con más atención para discernir lo más fiable o lo que nos gusta más.
2. *Respuestas abiertas.* Las tareas cerradas, de respuesta única, convergente o preestablecida, aunque puedan ser acertadas, transmi-

Son más útiles los enunciados con pronombres personales: «¿estás de acuerdo?, ¿qué te recuerda?, ¿en qué coincides con el autor?, ¿y con tu compañero?»

ten la concepción de que comprender tiene sólo una interpretación única y que el resto es incorrecto. También suelen buscar respuestas de pocas palabras, locales y muy literales. En cambio, las tareas de respuesta abierta exigen más elaboración, hay que justificar lo dicho e interpretar elementos más amplios y profundos del texto.

3. *Interpretación personal.* En vez de preguntas asépticas del tipo «cuál es la idea principal», «resume este texto», «subraya el tema de cada párrafo», son más útiles los enunciados con pronombres personales: «¿estás de acuerdo?, ¿qué te recuerda?, ¿en qué coincides con el autor?, ¿y con tu compañero?». Este tipo de preguntas fomentan que los aprendices conecten el texto con su mundo, su entorno, sus intereses y sus puntos de vista, de modo que genera una comprensión más significativa.
4. *Fomentar el intercambio.* Aunque leamos solos (en silencio, oralizando o incluso subvocalizando), la construcción de significados se puede desarrollar en parejas o pequeños grupos, intercambiando puntos de vista. Formar parejas o grupos de alumnos y lanzar preguntas para que dialoguen e intercambien sus puntos de vista ofrece contextos auténticos de interacción para desarrollar verbalmente lo comprendido: el chico tiene un interlocutor real a quien explicar lo que ha comprendido, incluso sus intuiciones y sensaciones; y también puede

escuchar la opinión de otros lectores sobre el mismo texto, de modo que resulta más fácil buscar interpretaciones consensuadas, que son más sólidas y elaboradas. Hablando de la lectura, los aprendices también acceden a los procesos cognitivos de comprensión que han desarrollado sus compañeros lectores. El diálogo oral es una de las herramientas más eficaces para aprender a leer críticamente.

Además, estas cuatro recomendaciones presuponen otros aspectos que conviene mencionar:

- Conviene leer en clase, en el aula, de manera cooperativa.
- Conviene dedicar tiempo a la interpretación, al intercambio, y mucho menos a la oralización o a la corrección de los aspectos superficiales o mecánicos de la lectura (velocidad, entonación, precisión).
- Conviene fomentar las intervenciones de los alumnos, animar a que elaboren de manera razonada y coherente sus ideas, que serán diferentes de las del docente o de las que sanciona la crítica académica.

Las buenas prácticas en esta línea son muchas y variadas y aquí no hay espacio para detallarlas. Un buen ejemplo de tarea crítica con canciones de Spice Girls y otros documentos multimodales juveniles y populares es Alvermann, Moon y Hagood (1999), y en Cassany (2010) hay más orientaciones e ideas para trabajar en el aula.

■ Epílogo

Imaginemos primero a una chica que termina la educación básica y que tuvo los libros de texto descritos más arriba, que realizó las tareas mecánicas que he criticado (preguntas superficiales de

comprensión, tareas de oralización y repetición, etc.), de manera individual y reiterativa, que se comporta como estos lectores anteriores, que ignoran la ideología de las webs o de los editoriales, que se creen todo lo que leen y que consideran que quién tiene otra interpretación es porque lee mal y está equivocado –y que poco a poco pueden desarrollar reacciones de intolerancia y de rechazo hacia esas personas «diferentes»–. No es precisamente el perfil de ciudadana que esperamos para una democracia futura, más madura, justa y efectiva.

Imaginemos ahora a otra chica de 16 años que acaba la educación básica siendo una excelente lectora crítica: ha leído mucho y textos muy diversos, con variadas ideologías solapadas, que ha respetado, pero con las que no siempre ha coincidido. Sabe que la discrepancia y la diversidad de interpretaciones son habituales, que son un rasgo y una riqueza de la variación humana, pero no le molestan porque tiene sus propias ideas, coherentes y sólidas, que está dispuesta a compartir y a negociar, en la tolerancia y el respeto, sabiendo que quiere vivir en comunidad. Esta sí es la ciudadana que puede ayudarnos a tener una democracia mejor.

Notas

- * Parte de los datos de este artículo proceden del proyecto de investigación *Descripción de algunas prácticas letradas recientes: Análisis lingüístico y propuesta didáctica* (HUM2007-62118/FILO; del 12-12-2007 al 30-3-2011), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2007-2010. Además, el equipo Literacitat Crítica de este proyecto forma parte del Gr@el (Grup de Recerca sobre Aprenentatge i Ensenyament de Llengües), que es un grupo consolidado con financiación (AGAUR 2009 SGR 803, 3-7-2009).

1. No es el lugar aquí para detallar cómo se recopilaron y procesaron los datos. Baste aclarar que los editoriales utilizados fueron los del *El País* y *El Mundo* del 11-3-2006, que se referían al segundo aniversario del terrible atentado terrorista en Atocha (Madrid), en el que fallecieron 199 personas (11-3-2004), y del que se hizo eco toda la prensa española e internacional, de modo que era un hecho conocido por todos los lectores. En aquella época estos dos rotativos estaban enfrentados de manera muy radical en la construcción de interpretaciones opuestas sobre el atentado, vinculadas con los intereses políticos de los dos partidos mayoritarios en España. Para recoger los datos, cambiamos los nombres de los periódicos (por *El Pueblo* y *El Globo*) y preguntamos a los informantes, para cada editorial, cuál era la intención del texto, qué ideología tenía y si estaban de acuerdo o no. Cada informante leía primero un editorial y respondía a las preguntas, después leía el segundo y respondía otra vez a las mismas preguntas, y finalmente, si quería, podía reformular las respuestas dadas al primer editorial. Al terminar el cuestionario de lectura, fue entrevistado durante 30 minutos.
2. En esta investigación, Murillo preparó una webquest con webs informativas sobre las lenguas españolas de muy variado tipo (foros de opinión, artículos científicos, webs comerciales para estudiantes extranjeros, trabajos de *El Rincón del Vago*, etc.). Las dos informantes, estudiantes universitarias francesas de nivel avanzado, debían leer los textos y elegir los datos más fiables para pasarlos a un periodista francés que no podía leer en español y que tenía que publicar un reportaje sobre las lenguas que se hablan en España (cuántas hay, cuáles son, etc.). Los resultados muestran que las informantes desconocen el

valor sociocultural y político de los sitios visitados en la red (ignoran las particularidades de El Rincón del Vago, de una web comercial informativa para estudiantes o de una revista científica de una institución académica) y que no pueden interpretar los textos de manera equivalente a cómo lo haríamos lectores españoles, a causa de su falta de conocimientos culturales. Así, por ejemplo, las estudiantes dieron por bueno que el andaluz era una lengua como el catalán.

Referencias bibliográficas

- ALVERMANN, D.E.; MOON, J.S.; HAGOOD, M.C. (1999): «Engaging middle school students in critical media literacy: Donna's lesson», en *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. Chicago. International Reading Association, pp. 85-107.
- CAPELLA, J.R. (1997): *Fruta prohibida: Una aproximación histórico-teórica al estudio del derecho y del estado*. Madrid. Trotta.
- CASSANY, D. (2003): «Escritura, desarrollo humano y democracia», en BOHN, H.I.; SOUZA, O. DE (coords.): *Escrita e cidadania*. Florianópolis. Insular.
- (2006): *Rere les línies: Sobre la lectura contemporània*. Barcelona. Empúries. (Versión castellana: *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama, 2006)
- (2010): «10 claves para enseñar a interpretar. Docentes» y «10 claves para aprender a interpretar. Estudiantes», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Con firma 2010: *Leer para aprender. Leer en la era digital* [en línea]. Madrid. Ministerio de Educación. <<https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13939>>. [Consulta: mayo 2011]
- CASSANY, D.; CORTIÑAS, S.; HERNÁNDEZ, C.; SALA, J. (2008): «Llegir i comprendre la ideologia: la realitat i el diseg». *Temps d'Educació*, núm. 34, pp. 11-28.
- CUTTS, M. (comp.) (1993): *The plain English story*. Stockport. Plain English Campaign.
- FOGG, B.J. (2003): *Persuasive technology: Using computers to change what we think and do* [en línea]. San Francisco. Morgan Kaufmann. <www.bjfogg.com/>. [Consulta: mayo 2011]
- GILES, J. (2005): «Internet encyclopaedias go head to head». *Nature*, núm. 438, pp. 900-3001 [en línea]. <www.nature.com/nature/journal/v438/n7070/full/438900a.html>. [Consulta: mayo 2011]
- LÓPEZ FERRERO, C.; ALIAGAS, C.; MARTÍ, F.; ARAVENA, S. (2008): «La lectura crítica a Secundària: una mirada als llibres de text i a les pràctiques docents», en CAMPS, A.; MILIAN, M. (coords.): *Mirades i veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona. Graó, pp.105-117. (Versión castellana: *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, Barcelona, Graó, 2008)
- MARTÍ, F. (2008): «Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 44, pp. 59-74.
- MURILLO, N. (2009): *La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales* [en línea]. Trabajo de fin de máster. Barcelona. UPF. <www.recercat.net/handle/2072/48879>. [Consulta: mayo 2011]
- ZÁRATE, A. (2010): *La lectura crítica en los libros de texto de ecuación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico* [en línea]. Tesis de magíster. Barcelona. UPF. <www.recercat.net/bitstream/2072/85214/1/TREBALL+COMPLET.pdf>. [Consulta: mayo 2011]

ZAYAS, F. (2010): «Leer en la red. Docentes», «Escribir en la red. Docentes», «Para que no te pierdas en la red. Estudiantes» y «Escribir en la red. Estudiantes», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Con firma 2010: *Leer para aprender. Leer en la era digital* [en línea]. Madrid. Ministerio de Educación. <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13939>>. [Consulta: mayo 2011]

WILLIAMS, P.; ROWLANDS, I. (2007): «Information behaviour of the researcher of the future» [en línea]. <www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx>. [Consulta: mayo 2011] (Versión resumida en castellano: «Informe Ciber. Comportamiento informacional del investigador del futuro», Anales de

Documentación, núm. 11, pp. 235-258, 2008, <revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/24921/24221>).

Bibliografía web

Easy to Read Network

www.easytoread-network.org [Consulta: mayo 2011]

Dirección de contacto

Daniel Cassany

Universidad Pompeu Fabra. Barcelona

daniel.cassany@upf.edu

Este artículo fue solicitado por TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en noviembre de 2010 y aceptado en mayo de 2011 para su publicación.