LEER PARA ENTENDER Y TRANSFORMAR EL MUNDO[1]

CARLOS LOMAS*

Resumen

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido una prioridad en todas las épocas puesto que estos procesos constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales que inciden en la apropiación de los conocimientos, permitiendo al sujeto en interacción significar, interpretar y comprender el mundo. Los usos sociales de la lectura y la escritura, el disfrute de la literatura y los usos técnicos se involucran en la vida personal y social de adolescentes mediante todo tipo de textos que ofrece la vida escolar y los medios. Lograr una lectura comprensiva e intertextual exige trabajo colectivo, reflexión sobre los usos del lenguaje, y el análisis del discurso, así como también concebir su enseñanza como procesos de interacción entre un lector, un texto y su contexto.

Palabras clave: *lectura, escritura, discurso, comprensión, intertextualidad, cooperación, texto, contexto, evaluación, medios, interacción.*

Abstract

To teach reading and writing has been a priority in all epochs, since these processes constitute linguistic, cognitive and socio-cultural actions. Those actions impact the appropriation of the knowledge and allow the interlocutor to mean, to interpret and to understand the world. The social uses of reading and writing, the enjoyment of the literature and the use of technique are involved in the personal and social life of adolescents by the use of all type of texts offered by the school life and mass media. To achieve comprehension and intertextual reading, it is necessary a collective work, a reflection about the uses of the language, and the analysis of discours, as well as to conceive their teaching like processes of interaction between a reader, a text and their context.

Key words: *reading, writing, speech, comprehension, intertextuality, cooperation, text, context, interaction.*

Enseñar a leer y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria, quizá porque saber leer y saber escribir ha constituido en el pasado y constituye también en la actualidad el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades. Es a partir de esta idea

[1]Este texto constituye una revisión y actualización del texto de la ponencia leída por Carlos Lomas en el Seminario Internacional "La educación que queremos" que, organizado por la editorial Santillana, se celebró en Madrid (España) el 26 de mayo de 2003.

*Catedrático de Lengua castellana y literatura en educación secundaria y asesor de formación en el Centro del Profesorado de Gijón, España.
clomas@almez.pntic.mec.es

ARTÍCULO RECIBIDO MAYO 30 DE 2003. ACEPTADO JUNIO 26 DE 2003

que surgió en el siglo XIX el afán de alfabetización de toda la población y la vindicación de una educación obligatoria, que actuara como herramienta de igualdad entre las personas y como instrumento de compensación de las desigualdades sociales. Desde entonces, el impulso de las campañas de alfabetización y la extensión de la escolaridad obligatoria constituyen el eje prioritario de las políticas educativas de gobiernos e instituciones internacionales como la UNESCO.

Leer y escribir son tareas habituales en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Si observamos esa cultura en miniatura -ese escenario comunicativo- que es un aula y nos fijamos en las cosas que los alumnos y las alumnas hacen en las clases comprobaremos cómo la lectura, la comprensión de textos y la escritura constituyen algunas de las actividades más habituales en todas y en cada una de las áreas de conocimiento. Sin embargo, conviene no olvidar que, al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, la escuela no sólo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas y materias del currículo escolar. Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también durante la infancia, la adolescencia y la juventud a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir, aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo. Como señala Juan José Millás (2000), "no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas".

Es obvio que leer, entender lo que se lee y escribir constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar y académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social de los seres humanos. De ahí la casi infinita diversidad de los textos escritos y de ahí también los diferentes usos sociales de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades: desde la lectura de los textos escritos habituales en la vida cotidiana de las personas (noticias, crónicas, catálogos, instrucciones de uso, reportajes, entrevistas, anuncios...) hasta el disfrute de la lectura literaria, desde el uso práctico de la escritura (avisos, cartas, contratos, informes, instancias...) hasta los usos más técnicos (informes, ensayos, esquemas...) o artísticos de los textos escritos (escritura de intención literaria...).

En cualquier caso, a través de la lectura y de la escritura, adolescentes y jóvenes expresan sentimientos, fantasías e ideas, se sumergen en mundos de ficción, acceden al conocimiento de su entorno físico y cultural y descubren que saber leer, saber entender y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos no sólo de la vida escolar sino también de su vida personal y social.

ENSEÑAR A LEER Y A ENTENDER: UNA TAREA COLECTIVA

En el ámbito escolar adquirir los conocimientos de las áreas del saber cultural, científico y tecnológico exige antes que nada apropiarse de las *formas del decir* del discurso académico. Dicho de otra manera, el aprendizaje de los contenidos escolares exige como condición previa el conocimiento de la textura de los textos (casi siempre escritos) de las disciplinas académicas y, por tanto, el dominio expresivo y comprensivo de los textos habituales en la vida cotidiana de las aulas (expositivos, instructivos, argumentativos...), cuya función es facilitar el acceso al saber cultural que se transmite en el seno de las instituciones escolares. De ahí que la enseñanza de la lectura y de la escritura y la reflexión sobre el uso del lenguaje en las aulas, no sean tareas exclusivas del profesorado de las áreas lingüísticas sino una labor que implica a todas y a cada una de las personas que enseñan en el contexto de las diferentes áreas y materias escolares. Al fin y al cabo, y sea cual sea el objeto de enseñanza y de aprendizaje en las clases, el profesorado y el alumnado en las aulas habla, escucha, lee, entiende (o no) lo que lee y escribe, y en esas acciones utiliza el lenguaje –con mayor o menor grado de competencia académica y comunicativa- como herramienta de enseñanza y aprendizaje (Lomas, 2002). Le guste o no, todo el profesorado es profesorado de lengua en la medida en que usa la lengua como vehículo de transmisión de los contenidos educativos de las diferentes áreas y materias escolares, constituye un modelo de lengua a los ojos y a los oídos de los alumnos y de las alumnas (en la medida en que usa en clase uno u otro registro, un léxico específico, uno u otro estilo...) y evalúa el uso lingüístico (oral o escrito) del alumnado cuando éste utiliza la lengua (al hablar o al escribir), con el fin de responder a las preguntas con las que se evalúa su dominio (o no) de los contenidos de la materia.

Cualquiera que enseñe con cierta voluntad de indagación sobre lo que ocurre en las aulas sabe que a menudo las dificultades de aprendizaje del alumnado tienen su origen en una inadecuada expresión lingüística de los contenidos escolares. No hace falta ir demasiado atrás en el tiempo para evocar los años en que éramos alumnos y escuchábamos atónitos o indiferentes a tal profesor o a tal profesora a los que no se les entendía nada cuando explicaban la lección en clase. Y cuántas veces, al intentar ayudar a un hijo o a una hija a resolver un problema de matemáticas o a comprender un concepto filosófico, constatamos que no entendemos lo que se enuncia en ese problema o en ese concepto. Dicho de otra manera, las dificultades en la resolución de ese problema matemático o en la comprensión de ese concepto filosófico, no tienen su origen en una insuficiente competencia matemática o filosófica, sino en una inadecuada enunciación verbal que dificulta el aprendizaje escolar y desorienta al alumnado en la selva oscura e intrincada de un lenguaje obtuso e ininteligible. De ahí la conveniencia de reflexionar sobre los usos lingüísticos (orales y escritos) en el escenario comunicativo del aula y sobre el modo en que se transmite verbalmente el conocimiento escolar en nuestras escuelas e institutos. Y de ahí también la urgencia de una formación inicial y permanente del profesorado que se ocupe del análisis del discurso en las aulas (Calsamiglia y Tusón, 1999), como un elemento esencial de las competencias profesionales de cualquier enseñante. Conocer qué conocimientos y habilidades se requieren para entender cabalmente un texto y qué características textuales favorecen o dificultan la comprensión de los diversos tipos de textos en las aulas constituye un saber lingüístico y pedagógico del que no debieran carecer quienes enseñan unos u otros contenidos a través de la palabra y por tanto utilizan la lengua como vehículo privilegiado de enseñanza y aprendizaje.

Le enseñanza de la lectura es, en este contexto, una tarea educativa que a todos y a todas afecta (y no sólo a quienes enseñan lengua y literatura). Y ello es especialmente cierto en esta época de omnisciencia audiovisual y de acceso indiscriminado a Internet. Entre otras cosas porque entender lo que se lee es hoy algo más que interpretar adecuadamente el contenido de los textos impresos en un libro de texto. Es también no extraviarse en las intrincadas sendas y en los falsos atajos de Internet o en la ilusión especular y en los espejismos analógicos que construyen las imágenes televisivas y publicitarias (Lomas, 1996).

LECTURA, TELEVISIÓN E INTERNET

En las últimas décadas asistimos al espectáculo cotidiano de los mensajes de la cultura de masas. Un aluvión inevitable e interminable de series y de concursos televisivos, de videoclips y de anuncios, de películas y de juegos de ordenador exhiben a todas horas formas verbales y visuales de una indudable eficacia comunicativa y nos invita a consumir fragmentos de esa otra realidad que construyen los textos de la comunicación de masas. Los mensajes de los medios de comunicación, de la publicidad y de Internet invaden espe(cta)cularmente la vida cotidiana de las personas con esos textos (y con esos contextos) a medio camino entre la realidad y la ficción y reflejan en nuestras sociedades ese *acto de poder* que consiste en contar las cosas desde la *visión* (y en consecuencia desde la *versión*) de quienes controlan no sólo lo dicho sino también los canales de difusión a gran escala de esos mensajes.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente la televisión e Internet) están creando en la actualidad actitudes de sumisión y contextos de manipulación que exigen un tipo específico de competencias lectoras en la selección e interpretación de la información y quizá otras maneras de entender la educación. Como escribe Umberto Eco (1966), "en nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías: aquellos que son capaces sólo de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones preconstituidas del mundo, sin capacidad crítica de elegir entre las

informaciones recibidas, y aquellos que saben entender la televisión y usar el ordenador y, por tanto, tienen la capacidad de seleccionar y elaborar la información. El usuario de televisión y de Internet no puede seleccionar, al menos de un vistazo, entre una fuente fiable y una absurda. Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación".

En cualquier caso, y en paralelo al auge de los sistemas iconográficos y electrónicos de almacenamiento y de transmisión de la información, los textos escritos siguen siendo -al menos en el ámbito escolar- el vehículo esencial de la (re)producción cultural. De ahí que la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos, estrategias, habilidades y técnicas que hacen posible un uso adecuado y competente de la lectura y de la escritura siga siendo hoy, como ayer, un objetivo esencial en la educación obligatoria.

LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: CUALQUIER TIEMPO PASADO NO FUE MEJOR

Tradicionalmente, la lectura comprensiva vinculada al estudio, a la resolución de problemas y a las actividades del comentario de textos ha constituido una actividad habitual en las clases. Sin embargo, hoy las cosas no son tan fáciles ya que, al compás de la incorporación a la enseñanza obligatoria de adolescentes y jóvenes de muy diverso origen sociocultural y con diversas capacidades, motivaciones y actitudes, el profesorado constata una y otra vez -a menudo hasta la desesperanza- tanto el escaso interés por la lectura de un sector significativo del alumnado como sus dificultades a la hora de interpretar de una manera correcta, adecuada y coherente el significado de los textos escritos.

Daniel Pennac (1993: 93 y 94) resume a la perfección esta situación con las siguientes palabras:

> "*Hay que leer*: Es una petición de principio para unos oídos adolescentes. Por brillantes que sean nuestras argumentaciones..., sólo una petición de principio. Aquellos de nuestros alumnos que hayan descubierto el libro por otros canales seguirán lisa y llanamente leyendo. Los más curiosos guiarán sus lecturas por los faros de nuestras explicaciones más luminosas.
>
> Entre los "que no leen", los más listos sabrán aprender, como nosotros, a *hablar de ello*, sobresaldrán en el arte inflacionista del comentario (leo diez líneas, escribo diez páginas), la práctica jívara de la ficha (recorro 400 páginas, las reduzco a cinco), la pesca de la cita juiciosa (en esos manuales de cultura congelada de que disponen todos los mercaderes del éxito), sabrán manejar el escalpelo del análisis lineal y se harán expertos en el sabio cabotaje entre los "fragmentos selectos", que lleva con toda seguridad al bachillerato, a la licenciatura, casi a la oposición... pero no necesariamente al amor al libro.
>
> Quedan los otros alumnos.
> Los que no leen y se sienten muy pronto aterrorizados por las irradiaciones el *sentido*.
> Los que se creen tontos.
> Para siempre privados de libros...
> Para siempre sin respuestas...
> Y pronto sin preguntas".

Constatar este hecho no significa –como afirman algunos con cierta nostalgia de un tiempo escolar en el que no todo el mundo acudía a las instituciones escolares y en el que tan sólo los hijos y las hijas de las clases acomodadas accedían a la enseñanza media y superior– que en educación cualquier tiempo pasado haya sido mejor, sino que hoy la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, el acceso a las aulas de todos los alumnos y alumnas, sean como sea y vengan de donde vengan, el escaso atractivo de la cultura impresa ante el espectáculo seductor de la cultura audiovisual a los ojos de adolescentes y jóvenes (esos "depredadores audiovisuales", en palabras de Gil Calvo, 1985) y la mayor diversidad (y la mayor complejidad) de los usos sociales de la escritura y de sus contextos de emisión y recepción, hacen cada vez más compleja y difícil la tarea de enseñar y la tarea de aprender en las aulas a leer y a entender lo que se lee.

CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS EN LECTURA

Un efecto del interés por conocer el grado de competencia lectora de quienes acuden a las aulas es la evaluación de sus conocimientos y destrezas en las diversas áreas instrumentales. Así, por ejemplo, el Proyecto PISA (OCDE, 2002a) constituye un intento de evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes de 15 años (ya al final de la escuela obligatoria) de los 30 países de la OCDE -y de otros

países- en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. En el contexto de abundantes datos que evidencian una intensa investigación educativa sobre el rendimiento escolar de los adolescentes al final de la escuela obligatoria en los países industrializados, el Proyecto PISA aporta algunas conclusiones que, no por obvias ,deben dejar de citarse:

- una minoría significativa de jóvenes de 15 años muestra una actitud negativa ante el aprendizaje escolar;

- los estudiantes con entornos familiares favorables tienden a obtener mejores resultados académicos;

- aunque el origen sociocultural del alumnado influye en su éxito o en su fracaso escolar, también es cierto que las desventajas académicas de quienes por su origen social desfavorecido *parecen haber nacido para perder* en el sistema educativo, varían de un país a otro –y de una escuela a otra- según las estrategias escolares y las políticas educativas que en unos u otros casos se desarrollen;

- un clima escolar agradable, unas programaciones educativas adecuadas a las características personales y socioculturales del alumnado, y unos recursos didácticos apropiados influyen favorablemente en el aprendizaje escolar y en el rendimiento académico;

- quienes leen habitualmente fuera del ámbito escolar suelen ser mejores lectores, aunque no está claro si su mayor competencia lectora es una consecuencia de ese hábito lector o de su pertenencia a un determinado entorno familiar y sociocultural;

- en igualdad de condiciones educativas y culturales, las alumnas suelen ser más competentes en lectura que los alumnos.

A los alumnos y alumnas de quince años que participaron en este proyecto, se les formularon diversas preguntas en torno a diversos tipos de textos escritos, con el fin de evaluar su capacidad para interpretar lo que habían leído y para reflexionar sobre el texto y valorar su contenido a partir de sus conocimientos previos. En última instancia, se evaluaban los conocimientos y destrezas que se requieren para "leer para aprender" antes que los conocimientos y destrezas que se adquieren al "aprender a leer".

En una escala de 1 a 5 que intenta medir los diversos grados de competencia lectora, "aproximadamente tres cuartas partes de los alumnos de 15 años se sitúan en los niveles 2, 3 y 4" (OCDE, 2002b: 15), lo cual nos permite concluir que las cosas no están tan mal como algunos apocalípticos proclaman de una manera nada inocente y casi siempre al servicio de políticas educativas de carácter segregador y excluyente. Sin embargo, es obvio que hay dificultades en la alfabetización lectora que afectan tanto al rendimiento escolar de un sector significativo del alumnado como a su capacidad para disfrutar del ocio lector, y a su consciencia sobre la importancia de la lectura como herramienta de acceso al conocimiento y al disfrute del mundo.

¿Por qué esas dificultades? Entre otras posibles respuestas a este interrogante (algunas ya enunciadas a lo largo de este texto), una aludiría a algo bastante obvio que a menudo se olvida en algunas evaluaciones institucionales sobre competencia lectora y hábitos de lectura entre adolescentes y jóvenes: el rechazo a la lectura por parte de un sector de esos adolescentes y jóvenes tiene algo que ver con su rechazo a un *orden escolar* empeñado contra viento y marea en alojarlos en contra de su voluntad entre las verjas de las escuelas y de los institutos, y en enseñarles una retahíla interminable de saberes a los que no encuentran ningún significado, en forjar hábitos y actitudes, en velar por el respeto a las normas, en ignorar sus deseos y expectativas, en "orientar" sus gustos y, en última instancia, en calificarles (y en clasificarles) a través del premio o del castigo. En este contexto, algunos alumnos y alumnas acaban aborreciendo los libros y la lectura escolar, a los que consideran "un doloroso rito de pasaje, que puede ser tan aborrecible como la enseñanza abstracta de las matemáticas y cuyo único beneficio radica en el promedio favorable para el diploma y el certificado. Lo que la escuela ha conseguido con ello no son lectores sino estudiantes que, en su necesidad de aprobar la materia de español o de literatura, se aplican y se esfuerzan en afirmar lo que el maestro y la escuela quieren oír, para después de obtener la buena nota abandonar por completo; es decir, se desapegan de los libros y de la lectura, que tantas mortificaciones les dieron" (Argüelles, 2003: 69).

De cualquier manera, conviene subrayar que el extravío del lector escolar en los laberintos del texto no es algo nuevo, sino algo que apenas ahora se comienza a diagnosticar, a investigar, a evaluar

y a tener en cuenta en las tareas docentes, en la investigación académica y en las políticas educativas. Si antes, a menudo se abandonaba a su suerte al lector escolar en su viaje hacia el significado del texto y hacia el aprendizaje escolar a través de la lectura y del estudio (al que llegaba o no según diversas circunstancias personales y familiares y sociales), en la actualidad se insiste en el fomento escolar y social de la lectura en la escuela obligatoria, en la investigación psicológica y lingüística sobre las estrategias y los conocimientos que se activan en la interacción entre el lector, el texto y sus contextos, y en la urgencia de favorecer programas y actividades de enseñanza de la lectura que conviertan la lectura en un objeto preferente de reflexión y de aprendizaje en las aulas.

¿QUÉ ES LEER?

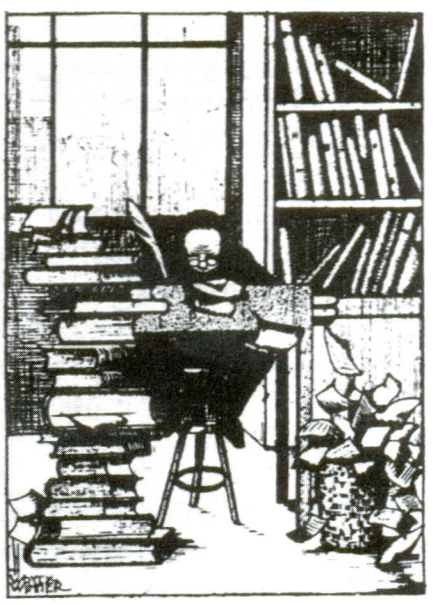
En los últimos tiempos diversas disciplinas han venido ocupándose del estudio de los complejos mecanismos que subyacen a la comprensión y a la producción de los textos escritos. En sus investigaciones (casi siempre en el ámbito de la lingüística del texto, de la psicología del lenguaje y de la didáctica de las lenguas) analizan cómo se producen las acciones del leer y del escribir, cuáles son las estrategias y los conocimientos implicados en la interpretación del significado en la lectura y de qué manera es posible contribuir desde las instituciones escolares a mejorar las competencias lectoras y escritoras de los alumnos y de las alumnas.

Más allá de las divergencias y de los énfasis que es posible advertir en las actuales investigaciones sobre lectura y escritura (véase Camps y Colomer, 1996), en todas ellas encontramos la idea de que la enseñanza de la lectura y de la escritura tenga en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, se oriente a favorecer el dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos de textos escritos y se adecúe a las diferentes situaciones de comunicación en que tiene lugar el intercambio comunicativo entre las personas. Por eso, enseñar a leer, a comprender y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera de los muros escolares, así como una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas (Lomas, 1999).

La lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. El lector, al leer, incorpora los conocimientos que posee, es decir, lo que es y lo que sabe sobre el mundo. El texto incluye la intención del autor, el contenido de lo dicho y la forma en que se estructura el mensaje. El contexto, en fin, incluye las condiciones de la lectura, tanto las estrictamente individuales (intención del lector, interés por el texto, efectos de la lectura del texto en el *horizonte de expectativas* del lector...) como las sociales (en el caso de la lectura escolar, si la lectura es compartida o no, el tiempo que se le destina en las aulas, el contraste entre las diversas interpretaciones del texto....). La dialéctica entre lector, texto y contexto influye de una manera significativa en la posibilidad de comprensión de un texto y, por tanto, en las actividades escolares debería velarse por su adecuada vinculación.

En opinión de Isabel Solé (1997), la lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados. De ahí que en la enseñanza y en el aprendizaje escolar de la lectura haya que tener en cuenta algo tan obvio como la claridad y la coherencia de los contenidos de los textos, es decir, la adecuación suficiente del léxico, de la sintaxis y de la estructura de los textos a los conocimientos y a las habilidades lectoras del alumnado.

¿Cómo concretar estas ideas en unas orientaciones didácticas que nos ayuden en las tareas escolares en torno a la lectura en nuestras escuelas e institutos? No es fácil enunciar criterios infalibles y eficaces a la hora de planificar la enseñanza



de la lectura en el ámbito escolar ya que, como han mostrado diversas investigaciones e informes internacionales (OCDE, 2002a), estamos en un ámbito en el que las variables personales (actitud, capacidad, motivación...) como sexuales y sociales (origen sociocultural, contexto familiar..) condicionan el éxito o el fracaso del alumnado en la adquisición de las competencias lectoras. No obstante, quizá convenga –siguiendo a Teresa Colomer (1997)-, enunciar esas orientaciones a la luz de algunas de las prácticas más innovadoras que se han ido incorporando a la enseñanza escolar y que han sido evaluadas como útiles en el aprendizaje de las estrategias de lectura que favorecen tanto la interpretación del significado de los textos como su uso al servicio de la adquisición de los contenidos escolares y del conocimiento cultural.

EL LECTOR ESCOLAR Y EL TEXTO

Indagar sobre los conocimientos previos

Explorar los conocimientos previos del alumnado antes de la lectura de los textos constituye una actividad que nos permite establecer relaciones entre lo que ya sabe y la información que ha de adquirir. No es, en efecto, una tarea nueva ya que ha sido una estrategia habitual en manos de enseñantes sensatos. Pero en la actualidad esta estrategia de enseñanza de la lectura ha dejado de basarse en la interrogación tradicional ("¿qué es lo que no saben los alumnos y cómo puedo enseñarlo?") para dar paso a otro interrogante ("¿qué saben los alumnos y cómo puedo ampliar sus conocimientos actuales?"). De ahí la conveniencia de organizar las actividades de manera que en ellas se conjugue la lectura con otras tareas sobre el tema que obliguen a los alumnos a comparar y a distinguir entre sus conocimientos previos y la información que aporta el texto. Otra actividad aconsejable es la discusión previa en el aula sobre el tema que aborda el texto, evitar las divagaciones e ir a los aspectos esenciales. Finalmente, conviene no olvidar el trabajo previo sobre el vocabulario del texto, ya que si estamos de acuerdo en la importancia de la lectura en la adquisición del léxico quizá convenga insistir en esta dirección.

Aprender a entender

La investigación sobre las características de los diversos tipos de textos –casi siempre en el ámbito de la lingüística del texto y del análisis del discurso- y el estudio psicológico de los procesos cognitivos implicados en la interpretación de los mensajes, se ha traducido en actividades sobre la identificación de las ideas principales y secundarias, sobre la comprensión global del texto a través del resumen y sobre la superestructura textual. Existen en este sentido programas escolares orientados a enseñar a identificar la idea principal del texto, a enseñar las estrategias y las técnicas del resumen y a identificar los organizadores textuales (referentes, conectores, informaciones metatextuales, etc.).

La interpretación sin límites

Como señala Teresa Colomer (1997: 12), "la interpretación aboca a la constatación de la diversidad y multiplicidad de las repuestas personales ante los textos, un aspecto que la lectura guiada en la escuela no ha potenciado ni incluso aceptado hasta ahora. Sin embargo, la respuesta del lector es un aspecto muy atendido en la tradición educativa anglosajona y el razonamiento crítico (distinguir entre datos y opiniones del autor, juzgar la credibilidad, aplicar la información de forma creativa, etc.) empieza a recibir atención a causa de la introducción de nuevos tipos de textos, como el argumentativo o el publicitario, en la enseñanza escolar".

Los objetivos de la lectura y el control de lo leído

Otro de los aspectos esenciales del aprendizaje escolar de la lectura es el que tiene que ver con la consciencia del alumnado en torno a los objetivos y a la intención de su lectura. En este contexto saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora y, por tanto, con su representación mental de esas intenciones de manera que sólo así le es posible saber cuán-

do ha leído de una forma satisfactoria. La relación entre el conocimiento implícito y explícito, entre el uso de las habilidades lingüísticas y su aprendizaje formal, es un tema esencial en la programación de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura.

EL LECTOR Y EL CONTEXTO

El valor de la lectura

La enseñanza de la lectura en el ámbito escolar no sólo debe organizarse a partir de las ideas y de las orientaciones antes enunciadas y que se refieren de manera específica al lector escolar y a los textos que lee. En una situación como la actual en la que el valor social de la lectura se devalúa a favor de otros canales de comunicación, conviene insistir en la conveniencia de crear contextos de aprendizaje en los que la lectura se manifieste como una práctica sociocultural cuyo dominio favorece la comunicación entre las personas, el disfrute del placer del texto y el acceso al conocimiento cultural. Esta consciencia del valor no sólo escolar sino social de la lectura es esencial ya que a la postre constituye el único factor de motivación de un alumnado que, en muchos casos, como nos recuerda Margaret Meek (1992), "no desean realmente saber leer". De ahí que las actividades de "animación a la lectura" y el uso pedagógico de la biblioteca escolar en el centro educativo, deban tener clara esta perspectiva si es que no desean agotar su sentido en su dimensión académica

Leer, conversar sobre lo leído y escribir

Una de las actividades más útiles en el aprendizaje de la comprensión de textos es aquella que interrelaciona la discusión oral con los textos escritos. En efecto, en las aulas la discusión colectiva o en grupos enriquece la comprensión lectora al ofrecer las interpretaciones de los demás, refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido, y contribuye a desarrollar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico si se ven obligados a argumentar sobre las opiniones emitidas, eliminando las incoherencias y contradicciones de su interpretación del texto. Por otra parte, la escritura de textos constituye una actividad que también ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales, como las estructuras utilizadas o la importancia de los conectores. Nada más absurdo que establecer fronteras entre leer para aprender la información y escribir para dar cuenta de lo aprendido. Unir ambas actividades repercute en el progreso lector del alumnado y es una vía muy transitada en la actualidad en la programación docente en las aulas en torno a proyectos de trabajo.

EVALUAR LA LECTURA

En educación no basta con saber qué es la lectura, qué significa leer y cuáles son las habilidades, las estrategias y los conocimientos implicados en la comprensión de los textos. Cuando en el ámbito escolar constatamos a menudo el extravío del lector escolar en los itinerarios del significado, es necesario identificar con precisión en qué nivel se sitúa ese extravío con el fin de saber qué tipo de ayuda pedagógica requiere. De ahí que, teniendo en cuenta la naturaleza interactiva del acto lector a la que antes aludimos, convenga evaluar la competencia lectora del alumnado en relación con los siguientes aspectos (Alonso Tapia, 1995):

- sus ideas y actitudes previas sobre lo que es importante leer;
- su conocimiento del léxico general y específico de cada tipo de texto;
- las estrategias que utiliza para evitar y corregir errores de lectura;
- sus conocimientos y presuposiciones previos sobre el contenido de la lectura;
- su actividad inferencial al leer en función de los aspectos sintácticos y semánticos del texto (referencia textual, temporalidad, conectores, referente temático, contexto textual y extratextual...);
- las estrategias que utiliza para identificar la intención del autor del texto, así como para distinguir entre ideas principales y secundarias;
- su capacidad para identificar el tipo de texto del que se trata, su estructura interna y su contexto de emisión y recepción;
- su habilidad a la hora de distinguir información y opinión, datos e ideas, hechos y argumentos;
- y su capacidad para seleccionar en el texto la información relevante y la información complementaria.

Como he señalado al comienzo de estas líneas, una adecuada comprensión de los textos escritos favorece el aprendizaje escolar de los contenidos de las distintas áreas y materias del currículo. Por ello, el análisis de los resultados de una evaluación escolar de la comprensión lectora interesa no sólo al profesorado de lengua y literatura. No en vano el primero de los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria alude a la conveniencia de contribuir desde todas las áreas, a la adquisición y al desarrollo de las capacidades de "comprensión de mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad (...) utilizándolas para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en los usos del lenguaje" (MEC, 1991; MECD, 2001).

En este contexto, no deja de resultar paradójico que quienes en España enarbolan algunas estadísticas sobre la ausencia de hábitos de lectura y de competencias lectoras entre un sector del alumnado de la educación obligatoria y las utilizan como un argumento "objetivo y científico" al servicio de cambios en profundidad, en los últimos años de la escolaridad obligatoria hayan elaborado a su vez un currículo obligatorio del área de *Lengua castellana y Literatura* (MECD, 2001) que, entre otras incoherencias, olvida las estrategias del aprendizaje de la lectura y opta por un enfoque formal de la enseñanza de la lengua en detrimento de un enfoque comunicativo, orientado a la mejora de las habilidades comprensivas y expresivas de las alumnas y de los alumnos (Lomas, Miret, Ruiz y Tusón, 2001). Dicho de otra manera, el currículo oficial y obligatorio en España opta por enseñar conceptos lingüísticos e historia literaria antes que conocimientos y destrezas comunicativas (incluidos los conocimientos y las destrezas que favorecen tanto un mayor grado de competencia lectora como una actitud más abierta ante la lectura y el ocio lector). Como si el saber sobre la lengua (el conocimiento gramatical) garantizara por sí solo un *saber hacer cosas con las palabras* y como si el saber literario (entendido como el conocimiento académico, y a menudo efímero, de algunos hechos de la historia literaria) fuera condición necesaria y suficiente para la adquisición escolar de hábitos lectores y de actitudes de aprecio ante la expresión literaria (Lomas, 1999).

UN LEVE AIRE EMANCIPATORIO

Cualquier aprendizaje es el resultado de la comprensión y de la interpretación. Sin embargo, la adquisición del conocimiento escolar y cultural no es sólo el efecto de una simple transmisión de información. Hoy sabemos que las personas aprendemos en interacción con otras personas, con los objetos, con los textos, con el entorno físico y social, y que en esa conversación vamos construyendo no sólo algunos aprendizajes, sino también las *teorías del mundo* que confieren sentido a nuestra existencia. Por ello, y en relación con la enseñanza de la lectura, conviene tener en cuenta que cada alumna y cada alumno aprenden en interacción con el objeto de conocimiento –en este caso, el código escrito- y relacionándose con otros sujetos alfabetizados en situaciones donde leer y escribir tiene sentido, lo cual implica que "el estudiante debe participar activamente en actividades sociales de lectura y escritura en las que se pueda verificar, confrontar y refinar la validez de sus hipótesis para adaptarlas progresivamente al uso convencional del código escrito y a su auténtico uso social. Por tanto, el papel de las instituciones educativas debe ser formar ciudadanos alfabetizados que dominen funcional y socialmente la cultura escrita" (Carvajal y Ramos, 2003:12).

Por ello, es esencial –en todas las áreas educativas y a lo largo de toda la escolaridad- ayudar a

los alumnos y a las alumnas a leer y a entender textos con sentido, no sólo con sentido en sí mismos –con coherencia y con cohesión semánticas- sino también con significado en sus vidas, textos que les diviertan, les emocionen, les incomoden, les ayuden a expresarse y a entenderse, les descubran realidades ocultas o les ayuden. Todo menos esos *tediosos* textos que no entienden, que les son ajenos y cuyo significado comienza y concluye en su sentido escolar[1]. Si la educación formal quiere afrontar el reto de la alfabetización cultural de toda la población en las sociedades postmoder-nas (en las que la comunicación audiovisual y las mediaciones virtuales a través de Internet ocupan cada vez más el escenario de los intercambios comunicativos entre las personas), debería considerar el fomento de la comprensión lectora como una tarea absolutamente prioritaria e implicar al alumnado en actividades de lectura que les vayan proporcionando de una manera gradual las habilidades y las destrezas necesarias para el dominio de los diversos usos escolares y sociales de la lectura y de la escritura.

Frente a la obsesión actual de las administraciones educativas españolas por resolver los problemas de la educación a golpe de ordenadores[2], y sin que ello suponga por mi parte una actitud apocalíptica ante el uso de las nuevas tecnologías de la información en las aulas, convendría quizá volver a pensar en poner el acento en la enseñanza de las destrezas lingüísticas esenciales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) y en el aprendizaje escolar de la *competencia comunicativa* de las personas (Lomas, 1999). Aunque los tiempos actuales inviten a instalarse en la *aldea digital*, seguimos habitando en la *Galaxia Guttemberg* y por tanto sigue siendo necesario crear y transformar el aula en una *comunidad de lectores* implicados en la tarea de entender a través de continuos actos de lectura (reflexiva y compartida). Una tarea en la que la lectura no es sino una herramienta de comunicación entre las personas y de comprensión del mundo, un instrumento que nos ayuda a realizar las tareas, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos. Ello nos obliga a ir construyendo una educación integradora, abierta, flexible y creativa y una sociedad democrática por las que circule "un leve aire emancipatorio" (Lledó, 1991).

Por ello, me gustaría concluir estas palabras con otras palabras de Paulo Freire, con las que uno de los más ilustres pedagogos de la alfabetización justificó la importancia de leer para aprender a entender y a transformar el mundo:

> "La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo siempre está presente. Movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino también por cierta forma de *escribirlo* o de *rescribirlo*, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente". (Freire, 1984: 105 y 106).

Es desde esa voluntad de transformación del mundo desde la que algunas personas seguimos creyendo que otra escuela es posible, aunque estos no sean buenos tiempos para las utopías.

[1] La selección de textos literarios de lectura obligatoria establecidos en España por el currículo oficial de *Lengua castellana y Literatura* (MECD, 2001) para el alumnado del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (12-14 años), constituye un perfecto ejemplo de cómo alejar a los adolescentes de la lectura literaria.

[2] En relación con algunos espejismos tecnológicos y con algunos énfasis -en mi opinión desmesurados- en atajar la enfermedad del fracaso escolar con el antídoto de la informática no me resisto a citar unas oportunas palabras de Emilio Lledó al respecto: "Tengo serias dudas de que el progreso de nuestro todavía balbuciente sistema educativo tenga que ver con la cantidad de ordenadores que almacenan, por pupitre, nuestros alumnos en las escuelas. Los dedos infantiles y adolescentes tienen que tocar, pero no sólo ni principalmente teclados, tienen que tocar las cosas, pasar páginas, mover fichas, garabatear renglones, pensar y soñar con las palabras, oír a los maestros, hablar y mirar, jugar y leer, crear, dudar, y eso, en principio, ante la exclusiva pantalla de la vida" (Lledó, 2000: 44).

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, Jesús, 1995, "La evaluación de la comprensión lectora", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 5, Graó., Barcelona, pp. 63-68.

ARGÜELLES, Juan Domingo, 2003, *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, Paidós Croma, México.

CALSAMIGLIA, Helena y Tusón Valls, Amparo, 1999, *Las cosas del decir. manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona,

CARVAJAL, Francisco y Ramos, Joaquín, 2003, "Leer, comprender e interpretar en un aula que investiga", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y dela Literatura*, n. 33, Graó, Barcelona.

COLOMER, Teresa y Camps, Anna, 1996, *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC, Madrid.

COLOMER, Teresa, 1997, "La enseñanza y el aprendizaje de la comptrensión lectora", en SIGNOS, n. 20, Centro de Profesores de Gijón, Gijón, pp. 6-15 (reedición en Lomas, Carlos -comp., *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Paidós, Barcelona, 2002.

ECO, Umberto, 1996, *Conferencia en la Accademia Italiana degli Studi Avanzati*, USA, 12 de noviembre de 1996.

FREIRE, Paulo, 1984, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.

GIL CALVO, Enrique, 1985, *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*. Tecnos, Madrid.

LOMAS, Carlos, 1996, *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*, Octaedro, Barcelona.

LOMAS, Carlos, 1999, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 volúmenes, Paidós, Barcelona (2ª edición corregida y ampliada, 2001).

LOMAS, Carlos, 2002, "El aprendizaje de la comunicación en las aulas", en Lomas, Carlos (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Paidós, Barcelona.

LOMAS, Carlos; MIRET, Inés; RUIZ, Uri y TUSÓN, Amparo, 2001, "Las humanidades como pretexto", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 21, Graó, Barcelona.

LLEDÓ, Emilio, 1991, *Las utopías en el mundo actual*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander (reedición en *Imágenes y palabras*, Taurus, Madrid, 1998.

LLEDÓ, Emilio, 2002, "El medio no ha sido el mensaje", en *El País*, 12 de mayo de 2000, p. 44.

MEEK, Margaret, 1992, "Ajudant els lectors", en Colomer, Teresa, *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcanova, Barcelona.

MILLÁS, Juan José, 2000, "Leer", en *El País*, 16 de diciembre de 2000.

Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, *Real Decreto 1007/1991 que define las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE, 26 de junio de 1991), Madrid.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, *Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE número 14, enero de 200), Madrid.

OCDE (2002a), *PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
(http://www.pisa.oecd.org/).

OCDE (2002b), *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto Pisa 2000*, Educación y Destrezas, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.
(http://www.pisa.oecd.org/).

PENNAC, Daniel, 1993, *Como una novela*, Anagrama, Barcelona.

SOLÉ, Isabel, 1997, "De la lectura al aprendizaje", en *SIGNOS*, n. 20, Centro de Profesores de Gijón, Gijón, pp. 17-21 (reedición en Lomas, Carlos -comp., *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Paidós, Barcelona, 2002).