

Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica¹

Daniel Cassany*

Hacia una perspectiva sociocultural de la comprensión lectora

La bonita idea de los 70 de que comprender consiste sobre todo en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que éstos son universales, de modo que todos leemos esencialmente del mismo modo –y, en consecuencia, podemos aprender a leer también con el aprendizaje de los citados procesos– resiste cada día peor la validación de la realidad diversa y compleja de la lectura. Conceptos atractivos como *alfabetización funcional* o *modelo cognitivo de la comprensión*, acuñados en parte para desprendernos de las viejas concepciones mecanicistas de la decodificación literal, no permiten explicar por qué utilizamos en la vida real de modo tan diferente un poema, una noticia o unas instrucciones, por qué leemos también estos géneros de maneras diversas o por qué necesitamos diferentes tipos de conocimiento previo en cada caso. Estos conceptos tampoco nos dicen mucho sobre situaciones tan habituales hoy en día como las de leer en idiomas diferentes, en soportes variados (papel, computadora, televisión, etcétera) o sobre disciplinas tan dispares (política, ciencia, ocio, etcétera).

Los resultados de la investigación psicolingüística sobre la comprensión han sido indiscutiblemente importantes y nos han aportado descripciones precisas sobre la conducta real y experta de lectura, además de poderosas teorizaciones sobre lo que ocurre en nuestra mente cuando construimos la comprensión. Pero nos dicen más bien poco o nada del componente sociocultural de la lectura, de las cuestiones que, como las anteriores, se refieren a los usos que adopta la lectura y la escritura en cada comunidad de hablantes: la forma particular de usar –y de procesar– la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana.

La investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2001: 41), que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana (Di Stefano y Pereira, 1997). La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, cuyas potencialidades comunicativas han sido aprovechadas de modo variado y dinámico por cada grupo humano, según sus necesidades y circunstancias. En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con

¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación “La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica”, con el código HUM2004-03772, que en estos momentos está en proceso de evaluación por parte del Ministerio de Ciencia y Tecnología del estado español. Agradezco a Josep M. Castellà, Rosa María Galán, Carmen López Ferrero, Martha Montes, Nora Pasternac, Antonio Ruiz Tinoco y Eudald Vendrell sus aportaciones en forma de ejemplos, documentos, comentarios y matizaciones.

*Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. danielcassany@upf.edu

unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida. Cabe afirmar que “leer es un verbo transitivo” y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera.

En este artículo analizamos algunos de los matices que ha adoptado la práctica de la lectura en este inicio del siglo XXI, desde esta perspectiva sociocultural. La tesis de fondo es que las prácticas lectoras están cambiando a causa de factores múltiples: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido. Basta hacer una simple comparación entre la lectura corriente en los años sesenta o setenta del siglo pasado con la actual para percatarse de que hoy sin duda estamos expuestos a un número infinitamente mayor de textos, sobre temas más variados –y con un grado de especificidad diverso–, que circulan en soportes novedosos, que proceden en muchos casos de autores, idiomas y culturas lejanas –y de los que esperamos poder obtener el mismo alto nivel de comprensión que si pertenecieran a nuestra comunidad –.

En los siguientes apartados reflexionamos sobre las consecuencias que están teniendo para la práctica de la lectura algunos cambios relevantes en las relaciones humanas y en la organización de las comunidades, como la paulatina implantación de la democracia, el incremento del plurilingüismo, la imparable hegemonización de la ciencia o la expansión de Internet. Comentamos algunos ejemplos y reflexionamos sobre cada uno de estos puntos, antes de esbozar un programa inicial para estos nuevos matices de lectura, centrados en lo que denominamos la *comprensión crítica*.

Detrás de las líneas

La voluntad de profundización de la democracia que poco a poco –y no sin dificultad– se va extendiendo en muchos países exige una ciudadanía comprometida que pueda participar con madurez y conciencia en las decisiones políticas correspondientes (elecciones, referendos, etcétera) y en el debate intelectual que las acompaña. Puesto que la libertad de expresión constituye un derecho fundamental de este sistema, aceptamos que quienquiera pueda sostener cualquier opinión –por muy infundada que sea– porque entendemos que todos seremos capaces de discernir su inconsistencia. El problema surge cuando no solo escuchamos afirmaciones sencillas como “estoy en contra de la igualdad de la mujer”, “del aborto”, “del matrimonio homosexual” o “de los derechos de los migrantes”, sino razonamientos al estilo de “es natural que la mujer cuide de los hijos”, “estoy a favor de la vida”, “la homosexualidad es una enfermedad” o “España para los españoles”. Este segundo grupo de argumentos proselitistas, demagógicos y tendenciosos

sin duda confunde a muchas personas, como demuestra el hecho de que persistan todavía grupos machistas, antiabortistas, homofóbicos o xenófobos, pese a los indiscutibles avances en prosperidad, igualdad, libertad y solidaridad para todos que aportan las leyes que sustentan las opiniones contrarias.

En democracia dirimimos nuestras diferencias con el arma de los discursos y, puesto que el estilo que adoptan éstos resulta tan sutil, seductor o perverso, la ciudadanía debe estar capacitada para poder comprender el punto de vista y los intereses que se amagan detrás de cada texto –e incluso sus tergiversaciones o engaños –. Veamos algunos ejemplos:

- (1) El ideal de la democracia se desarrolló en Grecia a partir de... [posible fragmento de ensayo].
- (2) La falacia de la democracia se desarrolló en Grecia a partir de... [posible fragmento de ensayo].
- (3) Por qué las mujeres hablan diferente de los hombres. [*El Mundo*, periódico español, 11-5-03, titular en portada.]
- (4) Las acciones desde el aire (*air strike*) sobre Kabul han provocado daños colaterales. [CNN, EUA.]²
- (5) Los bombardeos sobre Kabul han provocado víctimas civiles. [*Al Jézira*, Qatar.]²
- (6) Aplaudidos que fueron los primeros vagidos del Bambi que ya iba para presidente de la Selva, y a lo largo de la agotadora sesión de investidura, algo pudimos sacar en claro de las intenciones concretas del candidato. Dentro de la ambigüedad de la promesa de diálogo, de acuerdo, de consenso, de traer la *liberté*, la *egalité* y la *fraternité*, de convertir en País de las Maravillas los páramos por donde andaba errante la sombra del Caín pepero, algún compromiso concreto se deslizaba por entre las cautas palabras de Rodríguez Zapatero. [Jaime Campmany, *ABC*, periódico español, 17-4-04, 1er. párrafo de una columna de opinión.]

2

El ciudadano democrático en 1 debería inferir que el autor está a favor de la democracia, puesto que la califica de *ideal*; en 2, al contrario, que está en contra, ya que la considera una *falacia*; en 3 debería identificar que se presupone que el habla de los hombres constituye el punto de referencia universal, si es que son las mujeres las que *hablan diferente*; en 4 debería darse cuenta de que la CNN norteamericana utiliza formas como *acciones desde el aire* y *daños colaterales* para referirse a lo que para Al Jézira, en 5, son respectivamente *bombardeos* y *víctimas civiles*, con las intenciones de evitar las connotaciones negativas que tienen estas expresiones y de

² Ejemplos basados en el reportaje de Isabel Ramos Rioja y Sergio Heredia para el periódico catalán de prestigio *La Vanguardia*, 20-10-2001, "Dos lenguajes para una guerra. Análisis comparativo de los conceptos clave en la crisis internacional en las cadenas CNN y Al Jézira", sobre la categorización léxica usada por estas cadenas de televisión para informar a sus audiencias de los hechos del 11 de setiembre en Nueva York y sobre la posterior invasión de Afganistán.

transmitir así a su audiencia una representación de los hechos más beneficiosa para los intereses norteamericanos, y finalmente, en 6, debería tener todo el conocimiento previo necesario³, sobre cultura general y política española en particular, para poder comprender el sarcasmo corrosivo que formula el autor contra el actual presidente del gobierno.

Los estudios lingüísticos de Análisis del Discurso han analizado buena parte de los fenómenos implicados en este tipo de significación: los mecanismos de modalización del texto o la emergencia de la subjetividad del autor (*ideal / falacia*), la reproducción de estereotipos culturales o representaciones cognitivas (*hablar diferente de*), la categorización léxica (*daños colaterales / víctimas civiles*) como recurso constructor de representaciones sociales o la polifonía (*égalité, fraternité, etcétera*) y la citación explícita (*Caín*) o encubierta (*aplaudidos que fueron los primeros vagidos*) de voces previas. Además, la corriente particular del Análisis Crítico del Discurso (ACD) se propone como objetivo específico el aprovechamiento de este cuerpo de conocimientos y esta metodología para contribuir a formar a la ciudadanía democrática (Fairclough, 1992 y 1995; Van Dijk, 1993 y 1999).

En conjunto, estos seis ejemplos muestran que el ciudadano preparado para vivir en democracia debe disponer de una sofisticada capacidad de comprensión. Además de disponer de un bagaje cultural importante y actualizado (como muestra el ejemplo 6), debe tener la sensibilidad lingüística suficiente –conocimientos idiomáticos, capacidad de atención y análisis, etcétera– para poder comprender cómo los usos de algunas palabras (*ideal / falacia, hablan diferente de*) se vinculan con los puntos de vista y las concepciones sobre el mundo que tiene su autor. Además, puesto que resulta imposible poder disponer siempre de todos los conocimientos culturales o lingüísticos que exige cada texto (o poder hacer comparaciones reveladoras como en 4 y 5), este lector democrático debe poseer intuición y curiosidad –dígase control metacognitivo sobre la capacidad de comprensión e interés en la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia– para poder identificar aquellos aspectos del escrito que permanecen oscuros o para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden. Sin duda se trata de unas exigencias muy altas.

Gray (1960, citado por Alderson, 2000) se refiere a este tipo de comprensión, de modo metafórico, como lo que hay *detrás de las líneas*,

³ Sobre política española, el lector debe saber que *Bambi* es el apodo –entre cariñoso e irónico– que recibe el presidente José Luis Rodríguez Zapatero, político de izquierdas del PSOE, o que *pepero* se refiere al PP (Partido Popular), que gobernó durante el periodo previo a las elecciones del 14 de marzo, que propiciaron el cambio político y la sesión de investidura del actual presidente, cuyo discurso de candidato a la presidencia es aquí objeto de comentario. Sobre cultura general, el lector debe recuperar los ecos y las connotaciones convocadas a través de expresiones como *la liberté, la égalité y la fraternité* (Revolución francesa, derechos humanos, ideario de la izquierda, etcétera; citadas directamente en francés para conservar sus connotaciones), *andaba errante la sombra del Caín pepero* (relato bíblico, personaje malo, etcétera) o *País de las Maravillas* (Lewis Carroll, fantasía, utopía, etcétera). Todos estos datos resultan imprescindibles para poder establecer las comparaciones de *Bambi* y *Selva* como Zapatero y España o de “propuestas utópicas y maravillosas” como discurso del candidato y, en definitiva, para comprender la interpretación sarcástica que sugiere el periodista del discurso del candidato a la presidencia.

entendiendo que lo que dicen 'las líneas' de un texto corresponde a su significado literal; lo que se dice 'entre líneas', a las inferencias, la ironía, los dobles sentidos, etcétera, y lo que hay 'detrás de las líneas' a la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista. Por supuesto, las fronteras entre estos tres tipos de comprensión o de conocimientos comunicados a través de un texto son difusas. Pero probablemente la denominación más generalizada para referirse a esta parcela de la comprensión que constituye la frontera entre el lector autónomo y consciente o el susceptible de ser manipulado sea la de **alfabetización crítica** o **cultura escrita crítica** (*critical literacy*), según varios autores: Luke y Freebody, 1997 y 1999; Cervetti et al., 2001; Fehring y Green (ed.), 2001; Serafín, 2003. Aquí nos referiremos simplemente a la **comprensión crítica**. Por supuesto, esta denominación crítica hereda buena parte de las ideas de Paolo Freire y entronca con las propuestas teóricas y prácticas de **pedagogía crítica** (Giroux, 1988; Kanpol, 1994, Shor y Pari, 1999) que aspiran a dar poder (*empower*) a la ciudadanía con la educación (Shor, 1999).

Hacemos a continuación algunas matizaciones sobre esta forma de comprensión:

1. Sin duda, a lo largo de la historia disciplinas como la retórica grecolatina, la lógica filosófica, el estudio de los *mass-media* y de la propaganda, la teoría de la argumentación o el actual ACD, han explorado la persuasión –la producción y la comprensión– desde diferentes perspectivas, de modo que no estamos hablando de ningún tipo de lectura nueva. Lo que resulta novedoso son las circunstancias actuales: nunca hasta hoy, gracias a las TICs, tanta población había tenido acceso tan instantáneo a muchos discursos; nunca hasta hoy habían circulado libremente (en periódicos, radiotelevisión, Internet) tantos discursos plurales, gracias al ejercicio de la libertad de expresión; nunca hasta hoy las decisiones sociopolíticas habían dependido tanto de la opinión de la ciudadanía, gracias a la organización democrática (y a sus elecciones, referendos, índices de opinión, etcétera). De modo que hoy no nos interesa solo conocer los mecanismos lógicos, lingüísticos o emocionales de los discursos persuasivos, o enseñar a unos pocos elegidos la manera de usarlos con eficacia, o descubrir los recursos que facilitaron en un determinado contexto histórico la construcción de una determinada representación cognitiva, sino que debemos plantearnos cómo podemos educar al lector –a toda la ciudadanía, a decenas de millones de personas– para que sepa detectar y desactivar estos mecanismos persuasivos, con la finalidad de que pueda tomar sus decisiones de modo maduro y consciente, de acuerdo con sus intereses.
2. Las investigaciones en el campo de las ciencias del lenguaje han demostrado fehacientemente que resulta ingenua o simplista la idea de que la lengua refleja la realidad. La comunicación se produce con textos que forzosamente están *situados*: tienen un autor, el cual pertenece a una cultura, que se ha desarrollado en algún lugar y momento de la historia, de manera que sus palabras forzosamente muestran este punto de vista sesgado –y no pueden representar las voces de otras culturas, lugares y épocas–. No existe ningún discurso neutro, objetivo o

desinteresado; incluso los géneros que han desarrollado recursos expresivos más objetivos para intentar representar el conocimiento de manera descontextualizada y desideologizada (con la despersonalización, la cuantificación de datos, el uso de códigos formales, etcétera), como la ciencia o el periodismo de calidad, son manifestaciones *situadas* que atienden a intereses y visiones parciales de la realidad –como demuestra inevitablemente el paso del tiempo–.

3. A partir de este axioma, debe corregirse la idea generalizada de que la necesidad actual de ‘comprensión crítica’ deriva del carácter tendencioso de los medios de comunicación (controlados por autoridades, políticos o magnates que velan por sus intereses personales), de su ideología conservadora o retrógrada, de su mala calidad o de su perfil más consumista que educativo –aunque estas afirmaciones puedan ser ciertas–. Tan *situado* –e interesado– es afirmar que “los homosexuales cumplen todos los deberes del ciudadano pero carecen de sus derechos” como “la homosexualidad es una desviación”, o “es español quien vive y trabaja en España” como “España para los españoles”: la diferencia radica solo en la tesis defendida y en el tipo de argumentación adoptada. Por supuesto, la libertad de expresión no implica de ningún modo el derecho –o el permiso– para confundir o engañar con mentiras, falacias o argumentaciones tautológicas. Este tipo de prácticas probablemente se deba a un déficit de ‘cultura democrática’ y, mientras no se desarrollen mecanismos de control al respecto, solo podrán ser desenmascaradas con la capacidad de lectura crítica. En definitiva, la aceptación de la diferencia y del derecho del otro a sostenerla es la causa principal de la necesidad de ‘comprensión crítica’.
4. Los estudios sobre la comprensión revelan que el significado se ubica en la mente del lector, que se negocia y construye entre los conocimientos previos de éste y los datos aportados por el discurso, de modo que nunca es único, cerrado o estable: cada lector aporta su ‘conocimiento cultural’ y elabora un significado particular; varios lectores construyen significados diferentes para un mismo texto; un lector comprende de modo diferente un mismo texto en lecturas sucesivas, realizadas en épocas diferentes; un discurso adquiere matices diferentes a lo largo de su ciclo comunicativo, de su historia, con la llegada de nuevos contextos de lectura y lectores, etcétera. Para cualquier texto no existe *un* significado o *el* significado (la Verdad –en mayúscula–), sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista. Cada una de estas interpretaciones individuales constituye un porcentaje parcial de ‘verdad’ –en minúscula–, de manera que la forma más completa de comprensión radica en la suma de diferentes interpretaciones potenciales, susceptibles de ser generadas por el discurso para variados tipos de lectores. Comprobémoslo con el siguiente ejemplo:

(7) Los obispos vinculan los casos de maltrato y violencia doméstica con lo que denominan "revolución sexual" de los años 60. Entre los "frutos amargos" de aquel movimiento sitúan el "alarmante aumento" de la violencia sobre las mujeres. [*El Periódico*, periódico catalán, 4-4-04, elemento de despique en reportaje.]

Muchos españoles leímos críticamente esta noticia y comprendimos la lógica perversa que esconde sostener que la causa de la alarmante *violencia doméstica* es la *revolución sexual*: ni es cierto que antes no existiera el maltrato hacia la mujer ni tampoco que fuéramos más felices cuando la sexualidad se reducía a la reproducción o cuando se negaba a la mujer el derecho de ser sexualmente igual al hombre –lo cual parece carecer de relevancia en la noticia–. Pero, más allá de esta interpretación –o de otra cualquiera–, lo que también nos interesó fue conocer la reacción del gobierno, la oposición y los principales líderes de nuestra comunidad, que se manifestaron mayoritariamente en contra. Con nuestra comprensión crítica personal, la interpretación de la noticia seguía siendo parcial, incompleta; faltaba saber cómo la entendían nuestros amigos, vecinos, políticos, toda nuestra comunidad. Puesto que vivimos en sociedad, el valor que adquiere un texto depende no solo de nuestra interpretación sino también de la reacción que provoque entre los diferentes individuos y grupos que nos acompañan. Así, en un plano familiar, cuando leemos una novela o vemos una película controvertidas, no solo nos interesa nuestra interpretación, sino también la de las personas más cercanas. No basta con desentrañar la coherencia interna del texto –su significado según nuestra opinión–; también debemos calcular las consecuencias que tendrá el texto en nuestra comunidad, lo que entenderán nuestros amigos o nuestros políticos.

En resumen, parece claro que las medidas políticas encaminadas a profundizar en la democracia deben acompañarse de programas educativos que formen a la ciudadanía en la comprensión crítica del alud variado y perverso de discursos que recibe.

La multilectura

Con el desarrollo de las TICs, de los medios de transporte, de las migraciones, con la multiplicación de las traducciones y de las interpretaciones, con el incremento de hablantes plurilingües y la expansión de lenguas francas –en definitiva, con la paulatina globalización del planeta –, se ha incrementado exponencialmente la proliferación de contactos interculturales entre individuos procedentes de diferentes comunidades, con variadas lenguas, culturas, tradiciones, etcétera. Leer en varios idiomas o leer autores de culturas lejanas en un idioma franco ha dejado de ser una práctica elitista, culta o reservada a unos pocos privilegiados. Para muchos hoy leer significa estar saltando constantemente, en casa o en la oficina, del correo electrónico al periódico, de una *web* a una nota manuscrita, del idioma materno a una lengua franca, de

un registro coloquial a otro formal, de un género a otro, de un tema profesional especializado a uno de ocio, etcétera, y en todos los casos hay que comprender críticamente el texto para poder actuar. Este hecho impone otros importantes retos a la tarea de atribuir significado.

En una lectura intracultural (entre lectores y escritores que pertenecen a una misma comunidad cultural) buena parte de la información que se requiere para construir un significado permanece implícita, es conocimiento previo compartido entre los interlocutores, que el texto puede reclamar de modo más o menos evidente, a través de inferencias y presuposiciones. Puesto que los interlocutores poseen unos mismos referentes histórico-culturales, lo dicho se interpreta coherentemente sin dificultad a partir de lo ya sabido. Pero en una comunicación intercultural (entre lectores y escritores de diferentes comunidades) los interlocutores no solo no comparten los mismos referentes sino que ignoran qué grado y tipo de conocimiento previo común existe entre ellos, de manera que resulta mucho más complejo interpretar lo dicho y situarlo en el marco de referencia idóneo:

- (8) Al levantarme, mi madre había preparado un desayuno espléndido [inspirado en Samuels y Kamil, 1984].
- (9) Subí al bus. El conductor no tenía cambio. Amablemente una anciana me dio 10 céntimos.
- (10) Entré en la tienda. Me fijé en una escultura y un empleado me sirvió un refresco. Ofrecí 50 euros. Todos se rieron.

8 constituye un ejemplo típico de las inferencias que puede suscitar un *desayuno espléndido* (¿tipo de comida?), *al levantarme* (¿hora?) o *preparar* (¿cómo?) para lectores procedentes de diferentes culturas, ya que no se desayuna igual, por ejemplo, en México, Japón, Francia o India. Seguramente el lector occidental de **Lectura y Vida** interpreta 9 sin dificultad: el protagonista quiere desplazarse en autobús público en una ciudad moderna, carece del importe exacto del billete y, por suerte –puesto que no es habitual– otra pasajera le entrega la moneda que necesitaba. Pero resulta más complejo hallar la coherencia de 10: ¿un refresco cuesta 50 euros?, ¿qué tipo de tiendas venden esculturas y refrescos al mismo tiempo?, ¿por qué se ríen?, etcétera. La dificultad radica en que 10 requiere un marco de conocimiento propio de una cultura oriental, que es probable que muchos lectores hispanos ignoren: el protagonista entra en una tienda para turistas, donde intenta regatear una escultura mientras que por cortesía le sirven un refresco⁴. Si el lector no

⁴ Cabe destacar que el número y tipo de conocimientos culturales necesarios para atribuir coherencia a 9 y 10 son equivalentes y que es la familiaridad que tiene el lector con unos u otros lo que facilita o dificulta la comprensión. En 9, el lector debe saber que los transportes públicos son de pago, que se puede adquirir el billete en el autobús, que el chofer actúa de cobrador, que en muchos casos se pide al usuario el importe exacto del billete, que puede darse el caso, si el usuario no tiene el importe exacto y el conductor no tiene cambio, que el primero tenga que bajarse del autobús, etcétera. En 10, el lector debe saber que en Oriente son corrientes las tiendas para turistas con todo tipo de recuerdos, que es una cortesía oriental servir un té o un refresco al cliente mientras compra, que se suelen regatear los precios, que el cliente puede ‘ofrecer’ una cantidad por alguna pieza, etcétera. Además, los dos fragmentos

puede construir esta interpretación plausible por falta del conocimiento previo necesario, el significado que obtiene de 9 es obviamente parcial o absurdo y puede inducir a malentendidos, que en determinadas circunstancias pueden degenerar en conflictos.

Por otra parte, el conocimiento necesario para comprender discursos elaborados en y para comunidades diferentes a la nuestra es tan variado como diversas son las formas culturales y comunicativas de los grupos humanos. Fijémonos en estos ejemplos reales de carteles públicos en varios países hispanos:

(11) Esta playa ha sido distinguida con la Bandera Azul [Playa de Santander]⁵.
(12) Se ponchan llantas gratis. [México DF, cartel en la puerta de un estacionamiento privado.]⁵

Para comprender 11 solo se requiere conocer un dato cultural que incluso el cartel marca con mayúscula inicial: el significado de playa ecológica de calidad atribuido a la bandera azul⁶. En cambio, 12 exige conocimientos más sutiles, aparte de los dialectalismos *ponchan* y *llantas* (*pinchan* y *neumáticos*) y del uso corriente de la pasiva refleja en rótulos de negocios (*se alquilan motos, se sirven paellas, etcétera*): hay que interpretar el valor irónico de *gratis* y asumir que la cortesía pragmática en México acepta usos tan sarcásticos como éste para informar al automovilista de que no puede aparcar allí –cosa que en muchos países hispanos resulta inimaginable–: por ejemplo, en España encontraríamos solo un informativo *se avisa grúa*–.

En conjunto, los conocimientos necesarios para poder interpretar estos discursos no se refieren solo a las formas de vida propias de la comunidad (8-10) o a los referentes socioculturales particulares (11 o también 6), sino que abarcan cuestiones más sutiles relacionadas con las prácticas de comunicación, como el uso de la ironía y las funciones que desarrollan los textos en cada contexto particular (12) o incluso las formas retóricas o los estilos de argumentación. En este sentido, los estudios de retórica contrastiva (Connor, 1996 y 2001) muestran las importantes particularidades que presentan los discursos elaborados en cada idioma, en planos tan diversos como la construcción del párrafo, las estrategias de razonamiento, la modalización, las formas de cortesía, etcétera, así como los esfuerzos y las estrategias que utilizan los escritores plurilingües para adaptar sus estilos de comunicación a nuevos idiomas y comunidades (Belcher y Connor, 2001). Así, los textos escritos en idiomas diferentes al nuestro no solo difieren en la

incluyen elementos menos tópicos en estas secuencias de hechos: ni es habitual que un desconocido le regale a uno los 10 céntimos que le faltan para el billete ni que los vendedores se rían de la oferta que hace un turista para adquirir algo como muestra de la ridiculez de la misma.

⁵ Ejemplo extraído del proyecto *Varilex Fotoarchivo* del profesor Antonio Ruiz Tinoco de la Sophia University de Toquio. Ver web *El taller de Tinoco*: <http://133.12.37.60/taller> y <http://133.12.37.60/fotoarchivo>

⁶ La FEEE (Fundación para la Educación Ambiental en Europa) otorga desde 1987 el galardón de Bandera Azul a las playas y puertos que cumplan criterios preestablecidos de legalidad, sanidad, limpieza, seguridad e información.

superficie en el código idiomático usado (léxico, sintaxis, etcétera) sino que también presentan variaciones relevantes en aspectos más profundos o conceptuales (organización discursiva, semántica, pragmática, etcétera) de la comunicación, que debemos conocer mínimamente para poder aspirar a comprenderlos.

Cabe destacar que los ejemplos comentados aquí, al estar formulados en español, no permiten atisbar el primer obstáculo que se presenta al leer un discurso procedente de otra cultura, que es poder acceder al idioma original. Cabe considerar que la mayoría de los lectores en L2 solo alcanza un dominio limitado del dicho idioma, muy inferior al nivel que poseen en su lengua materna; además, el volumen de conocimientos socioculturales sobre la comunidad que habla dicho idioma suele ser todavía menor, puesto que el aprendizaje del mismo se realiza habitualmente en el país de residencia del lector, de manera que éste se tiene que enfrentar al texto en L2 con un nivel de conocimiento previo lingüístico y cultural muy inferior al que el autor ha supuesto que tendría su hipotético lector, en L1. Por otra parte, como sugiere Bernhardt (2003), resulta ingenuo pretender que los procesos de lectura en L1 y en L2 sean equivalentes cuando un lector en L2 debe procesar el texto usando sus diferentes memorias cognitivas (visual, fonológica, sintáctica, etcétera), desarrolladas con la L1, que pueden tener variados grados de utilidad y cercanía: pensemos en hablantes quechuas, mapuches o mayas leyendo en español o en ingleses leyendo chino o japonés.

Con la disponibilidad de la traducción desaparece esta dificultad superficial de acceder al discurso. Si además la traducción incluye notas a pie de página para aclarar las dificultades culturales más relevantes del original, todavía resulta más fácil acceder a la comprensión del escrito. Pero incluso en esta circunstancia no desaparece la complejidad que supone recuperar las connotaciones y los imaginarios implicados por el original. Recordemos el conocido tópico de que incluso la mejor traducción supone una 'traición' inevitable del original.

Las investigaciones centradas en este ámbito adoptan diferentes perspectivas, pero se engloban en la denominación genérica de **lectura multilingüe** o de **multialfabetización** (*multiliteracies*), centrada en el uso plurilingüe de la comprensión y la producción escritas. No solo se estudia cómo un lector en L2 resuelve los problemas ejemplificados más arriba sino que también la dimensión política de la alfabetización plurilingüe (Berg, 2003), las diferentes teorías sobre la función desarrollada por el habla en L1 y en L2 en el aprendizaje de la lectura en L2 (Fitzgerald, 2003) o las prácticas de lectura de textos plurilingües como muchas *webs*. En el ámbito de la producción, resultan sugerentes las orientaciones que analizan la aportación de la experiencia escritora previa en L1 del sujeto en sus textos en L2 como un valor, como un intento de formular para otra comunidad sus puntos de vista, como una estrategia para reacomodar sus prácticas retóricas –y no simplemente como una interferencia o una incorrección lingüística (Canagarajah, 2003)–.

En definitiva, puesto que leer –y escribir– en varios idiomas es cada día más corriente y puesto que el proceso de globalización y de intercambio

cultural parece irreversible, necesitamos lectores plurilingües y multiculturales que puedan desprenderse de la adherencia a sus referencias y formas culturales –como mínimo en la tarea de la lectura–, para poder tomar conciencia de la diversidad de retóricas discursivas y de formas de comprender el mundo que habitan este planeta.

Ciencia y multidisciplinariedad

La progresiva aceptación del paradigma científico como sistema de conocimiento más fiable y válido está provocando cambios importantes en todas las esferas de la vida. La ciudadanía cambia sus tradicionales hábitos de alimentación por dietas científicamente más saludables o sustituye conductas perjudiciales (contaminación, sedentarismo) por otras más beneficiosas. También se interesa cada día más por la información que procede de la investigación física, astronómica, genética, etcétera, y en sus aplicaciones médicas, ecológicas o informáticas. Así nacen revistas y programas de radio y televisión especializados en divulgación científica, los periódicos de prestigio publican monográficos y secciones fijas de ciencia, la literatura científica (y de ciencia ficción) ha dejado de ser marginal, se multiplican los museos científicos y técnicos, innumerables *webs* difunden datos sobre todo tipo de temas especializados. Asuntos como la clonación humana, los alimentos transgénicos, la vida en Marte, el cambio climático, etcétera, son ya casi tan populares como la política o los deportes –y la persona que los ignora es tildada de inculta–.

Pero el conocimiento científico solo puede construirse dentro de cada disciplina, con la tecnología sofisticada, los métodos refinados y la deontología rigurosa de cada especialidad, y se formula con los recursos expresivos también específicos de cada ámbito: la terminología, los códigos formales (ecuaciones, símbolos) y los recursos expresivos particulares (tablas, fotografías, filmes) que han desarrollado los mismos investigadores. Dicho lenguaje posee un grado tan alto de especialización que solo lo pueden procesar los propios miembros de cada disciplina científica y aprenderlo exige muchos esfuerzos y tiempo. De este modo surge un ámbito creciente en la producción discursiva, como es el de la divulgación o popularización de la ciencia: un mediador (periodista o científico) se encarga de elaborar una suerte de recontextualización del conocimiento, desde el ámbito disciplinario de la investigación al día a día cotidiano del ciudadano, para intentar conseguir algo tan complejo como es que un conocimiento que se ha construido con un lenguaje altamente especializado pueda ser comprendido por personas que no conocen dicho lenguaje. Sin duda esta circunstancia nos aboca a nuevos retos de comprensión, como ejemplificamos a continuación:

(13) A cautious awe greets drugs that eradicate tumors in mice? [*New York Times*, portada de dominical, seguido de un artículo de fondo a doble columna, 3-5-98].

7

⁷ Cautó entusiasmo ante la llegada de nuevos fármacos que erradican tumores en ratones.

De Semir (2000: 23) cuenta cómo la acreditada redactora científica Gina Kolata explicó con optimismo, en el diario probablemente más influyente del mundo, con el título anterior, cómo una investigación reciente había demostrado que la combinación de dos sustancias, que impedían el aporte de sangre a los tumores, “había conseguido erradicar ‘todo tipo de cáncer, sin efectos secundarios evidentes y sin que se desarrollaran resistencias’”. De nada sirvió que se aclarara que la investigación había sido “en ratones”; a la mañana siguiente decenas de enfermos de cáncer y sus familiares bloquearon las líneas telefónicas del periódico para suplicar datos sobre el remedio anunciado.

“Y es que el salto desde el ratón de laboratorio hasta la aplicación en humanos es abismal en el mundo científico, pero no en los niveles de comprensión que posee el público en general, desconocedor de los largos procesos de ensayos preclínicos que se han de superar hasta que una posible novedad terapéutica pueda ser administrada experimentalmente a seres humanos” –aclara De Semir–.

El investigador protagonista, Judah Folkman, tuvo que aclarar en entrevistas posteriores que, efectivamente, “si usted tiene un cáncer y es un ratón podemos ocuparnos de usted”.

Quizás sin provocar equívocos tan importantes, los siguientes titulares de medios hispanos muestran rasgos parecidos:

- (14) **Científicos coreanos logran clonar embriones humanos con fines médicos.** El experimento abre camino hacia la curación de la diabetes o el Parkinson. [*El País*, España, portada, 13-2-04.]
- (15) **Por donación, obtienen por primera vez en el mundo células madre para curar.** Obtuvieron células capaces de formar músculos, huesos, tejidos y neuronas. Podrán reemplazar células dañadas por el Alzheimer, el Parkinson, la artritis o la diabetes. [*Clarín*, Argentina, versión digital, 13-2-04.]
- (16) **Obtienen células madres; el anuncio, en Corea del Sur. Clonan embriones humanos; entra el mundo en debate.** Autores de la investigación afirman que el objetivo es terapéutico. Es el primer paso a la duplicación de bebés, advierten opositores. [*La Jornada*, México, portada, 13-2-04, con la fotografía anexada, procedente del artículo original en *Science*.]
- (17) **Clonación humana, más cerca.** Surcoreanos logran reproducir células madres de embriones humanos. El experimento facilitaría la cura de enfermedades degenerativas. [*El Colombiano*, Medellín, edición digital, 13-2-04.]

El País y *Clarín* destacan la relevancia que tiene la investigación para el lector al citar explícitamente las enfermedades que podrían ser curadas en el futuro como el Alzheimer, el Parkinson, la artritis o la diabetes; *El Colombiano* sigue la misma orientación, pero solo se refiere a *enfermedades degenerativas*. En cambio, *La Jornada* parece encontrar el interés ciudadano

por la noticia en la controversia sobre la clonación humana: el titular exagera que *entra el mundo en debate*, que se van a *duplicar bebés* e incluye asimismo las opiniones de los *opositores*. En los cuatro casos se trata de estrategias periodísticas de 'sensacionalización' de la noticia, que buscan dotar al texto de algún reclamo para conseguir lectores y para facilitar la comprensión del hecho científico con claridad –pero también para que la propia noticia pueda competir (y ganar) en el exigente mercado interno de cada rotativo, en el que diariamente las numerosísimas noticias candidatas a publicarse compiten entre sí para conseguir espacio en las limitadas páginas del medio–.

Los estudios lingüísticos sobre divulgación muestran cómo las noticias de ciencia frecuentemente utilizan recursos lingüísticos poco habituales en el periodismo generalista o incluso desaconsejados, como la modalización de los enunciados, la narrativización de exposiciones, las paráfrasis y las metáforas o la personalización de elementos y la coloquialización (Cassany, López y Martí, 2000). Un análisis detallado de la transformación semántica operada sobre el contenido científico durante la divulgación muestra cómo inevitablemente se pierden datos originales, se incluyen otros no necesariamente científicos y cómo el contenido resultando constituye un mensaje forzosamente nuevo, distinto del original (Cassany y López, en prensa). Del mismo modo, en un análisis de caso, Alcibar (2004) demuestra que periódicos y científicos aprovechan la divulgación para transmitir unas determinadas concepciones de la ciencia, para incidir en una determinada dirección cuando se plantea algún conflicto ético –como es el caso de la clonación de células madre con fines terapéuticos– o para difundir y dar prestigio a las investigaciones personales. Y De Semir, Ribas y Revuelta (1998) analizan los *press-release* o comunicados de prensa que algunas revistas científicas como *Nature* o *Science* envían con antelación a los periódicos de prestigio como *El País* o *Le Monde*, en los que se resumen las noticias más destacadas de cada boletín, y al mismo tiempo las noticias científicas publicadas por estos periódicos, y demuestran que lo publicado acostumbra a coincidir con las investigaciones reseñadas en los avances de prensa en primer lugar, de manera que las grandes revistas utilizan este mecanismo para seleccionar los temas y las investigaciones que les interesa difundir. En definitiva, la divulgación de la ciencia tampoco constituye un discurso neutro o desinteresado que el lector pueda leer de manera desprevenida.

La inmensa mayoría de los lectores que se enfrenta a la comprensión de los titulares anteriores ignora el contexto científico exacto de biología genética en el que se sitúan las investigaciones surcoreanas citadas y todo el entramado de hechos científicos, sociales, económicos o culturales que las envuelven. No sabe cuáles han sido las consecuciones previas al hecho actual, qué dificultades se han superado, qué mérito tiene este hito, qué implicaciones tiene para el futuro, cuáles son los intereses personales de los científicos autores, cuáles son los otros científicos que compiten en este campo y qué intereses tienen, etcétera. También ignora la utilización que puedan hacer las grandes revistas científicas, los periódicos y los investigadores de los circuitos de divulgación de la ciencia para difundir este hecho, en beneficio personal o de algún otro interés. Así resulta claramente imposible reconstruir el significado original de la noticia –según los ojos de sus protagonistas

investigadores– y se abren las puertas a malentendidos como los del ejemplo previo.

Cabe destacar que estas mismas necesidades de comprensión, ejemplificadas con las disciplinas científicas, pueden plantearse también en otras áreas de la actividad humana que hayan alcanzado grados importantes de especialización, como puede ser el caso del derecho o de la economía. Cuando sucede algún juicio relevante para la comunidad (el caso Pinochet en Gran Bretaña) o alguna transacción económica relevante (las decisiones del Banco Mundial), las respectivas noticias de divulgación presentan las mismas características. Los lectores nos vemos abocados a intentar entender unos datos que pertenecen a unos ámbitos especializados cuya lógica interna ignoramos. Y es que cada disciplina humana ha desarrollado sus particulares y sofisticados sistemas de obtención y construcción del conocimiento, con sus propias formas de razonamiento y exposición retórica, en unos géneros discursivos predeterminados y en unas prácticas comunicativas (juicios, contratos) formalizadas.

En la medida en que una sociedad democrática exige que la información esté disponible para todos y que todos comprendamos ‘hasta cierto punto’ lo que ocurre para poder participar con criterio en las decisiones correspondientes (¿sí o no a los alimentos transgénicos, la clonación terapéutica, la extradición internacional, las medidas del Banco Mundial, etcétera?), necesitamos un lector multidisciplinar que pueda reconocer la especificidad de determinadas informaciones (bioquímicas, judiciales, económicas, etcétera), que pueda prestar atención a los detalles relevantes (*en ratones, abre camino hacia, más cerca*) que dan pistas sobre la lógica interna de cada ámbito y que pueda así evitar interpretaciones erróneas como las comentadas.

Leer en la pantalla

La migración paulatina e irreversible de las formas de comunicación escritas tradicionales (carta, catálogo, periódico en papel) hacia los nuevos formatos electrónicos (correo electrónico, *web*, *chat*) constituye el cuarto factor que provoca necesidades nuevas de comprensión. La irrupción de Internet en nuestras oficinas y hogares provoca numerosos cambios en las prácticas comunicativas orales y escritas que escapan a las consideraciones que aquí podemos hacer. En otros lugares hemos explorado con más detalle las particularidades de la comunicación electrónica con relación a la escritura (Cassany, 2000) o las potencialidades que ofrece para el aprendizaje de la lengua (Cassany, ed., 2003). Aquí vamos a destacar las interrelaciones que presenta Internet con los tres factores anteriores, además de analizar un ejemplo de comprensión de un fragmento de *chat* para ilustrar las particularidades que presenta la lectura electrónica en sí.

Sin duda, la expansión de Internet ha contribuido a desarrollar los tres factores comentados previamente, por el simple motivo que multiplica las posibilidades de comunicación. Respecto a la lectura crítica, la ingente cantidad de documentos que sirven los motores de búsqueda en Internet para

cualquier tema resulta totalmente inútil si el internauta no discrimina entre las joyas pequeñas y la inmensa basura, si no puede valorar la fiabilidad de una fuente o la coherencia interna de una *web*, si no puede identificar la ideología, el punto de vista o la intención de cada discurso. A diferencia de una biblioteca tradicional, donde el usuario difícilmente halla documentos falsos, mentirosos, propagandísticos, radicales o pornográficos, Internet refleja nuestra sociedad y acoge todo tipo de manifestaciones. Por otra parte, la estructura interconectada y abierta de Internet rompe la censura institucional y facilita la difusión de los puntos de vista más particulares, de manera que el internauta tiene acceso a infinidad de visiones y realidades.

También resulta obvio que Internet contribuye de forma decisiva a la globalización del planeta, a la deslocalización de las instituciones, las empresas y las personas, que pueden presentarse en un *chat*, una *web* o un correo electrónico como si estuvieran a la vuelta de la esquina. Los contactos interlingüísticos e interculturales se multiplican de forma geométrica en la red, provocando todo tipo de interacciones y agrupaciones selectivas, con mayor o menor grado de intercomprensión. Finalmente, la red también facilita el acceso a los discursos y los conocimientos de las diferentes disciplinas especializadas; en el caso concreto de la ciencia, Internet ha acelerado los procesos comunicativos entre científicos y con la ciudadanía, de modo que hoy la ciencia circula de modo mucho más inmediato.

Pero Internet también genera necesidades intrínsecas de comprensión, derivadas de las particularidades de los géneros comunicativos electrónicos no presenciales, sincrónicos (*chat*, simulaciones) y asincrónicos (correo, sitio, listas y foros), con sus específicos rasgos lingüísticos (registro, estructura, formas de cortesía) y extralingüísticos (contexto, interlocutores, etcétera). El análisis del discurso de la Comunicación Mediatizada por Ordenador (CMO; Herring, coord., 1996; Yus, 2001) muestra cómo cada género electrónico está generando unas formas discursivas especiales, a causa tanto de las características técnicas de las computadoras y de su interconexión (coste, limitaciones temporales y espaciales, ausencia de códigos no verbales, etcétera), como también de la elección personal de los hablantes (búsqueda de coloquialidad y de tratamientos personales directos, relajación normativa, búsqueda de recursos gráficos para expresar las emociones, etcétera). El correo electrónico, la *web* o el *chat* construyen así discursos totalmente nuevos, con rasgos originales en cada uno de los planos lingüísticos (estructura discursiva, registro, fraseología, etcétera), que exigen nuevas prácticas de lectura por parte de los lectores. Uno de los ejemplos más claros es el *chat*, como podemos ver en el siguiente ejemplo.

En el fragmento de página 17, de pocos minutos, en el que varias personas seropositivas hablan de su VIH, podemos ver algunas de las características de la lectura de conversaciones electrónicas tecleadas. En el plano macroestructural los pares adyacentes típicos de la conversación se separan (35 es la réplica a 28; 57 de 53); un acto de habla puede truncarse en diferentes intervenciones (como en 45 y 46); las diferentes conversaciones (con temas e interlocutores diferentes) se superponen entre sí (así en 28-63 el intercambio entre BB, CC y EE se mezcla con el que mantienen A A y DD); las entradas y salidas de cada interlocutor en el *chat* constituyen un momento

relevante para la cortesía y consumen varios turnos (entrada y saludo de EE en 10-14). En el plano microestructural, casi todas las intervenciones son breves; los hablantes usan la *directividad* (o *addressivity*) para indicar el destinatario individual de su intervención (9: *me alegro AA*; 34: *de donde eres EE*). En resumen, este conjunto de particularidades lleva sin duda al novato que participa por primera vez en un *chat* a experimentar una sensación de caos e incomprensión. Para explicar por qué los adolescentes y muchos otros internautas se sienten atraídos por estos discursos y encuentran coherencia en ellos sin dificultad, Susan Herring (1999) propone el concepto de 'coherencia interaccional', que explica cómo los *chateadores* procesan el lenguaje en este contexto.

Respecto al registro, la coloquialidad propia de una conversación espontánea entre amigos (tratamiento de *tú*; 5: *tocar fondo*; 17: *ostras*; 16: *guay*; 18: *como mola*; 30: *estás buenorro*; 33: *ostia*; 35: *vale*; 40: *tia*; 51: *tacosh*; 60: *hay buen rollo*) se combina con el alto grado de especificidad de algunas denominaciones vinculadas con la enfermedad del VIH (4: *casi indetectable, estoy a 380 COPIAS*; 15: *los cd4 han subido a 326*; 54: *soy + desde hace 10*). En el plano sintáctico, la presencia de una gran cantidad de intervenciones con estructura inferior a la oración nos remite también a la conversación espontánea real —pero escrita, en este caso—, lo cual resulta sorprendente, puesto que los escritos acostumbra a usar una sintaxis más elaborada y gramatical. En el plano léxico, encontramos algunos neologismos (10: *holas*, en plural, con el valor de 'hola para cada uno'; 13: *rehola*, con el valor de 'estoy aquí nuevamente, después de haberme caído porque la computadora se desconectara'). En el plano ortotipográfico, aparte de la relajación ortográfica (5: *relacion, hechar*; 11: *osea*) y de la ausencia bastante generalizada de puntuación (excepto de los signos modalizadores: preguntas, puntos suspensivos, que suelen usarse solo al final de la oración), destacan las repeticiones gráficas para indicar variaciones entonativas (3: *vengaaaaaaaa*; 37: *uffffff*); las mayúsculas con el valor de grito o de volumen alto de la voz (4: *COPIASSSSSS*; 6: *BIENNNNNN*), la arroba como marca de género gramatical doble (19: *tod@s*) o algunas reducciones ortográficas (29: *q lejos*; 38: *porke*; 40: *k va*; 43: *cerkita*). Prescindimos del análisis de los apodos (*nicks*) de los internautas y de su citación interna en el *chat*, ya que por ética hemos modificado los nombres de internautas, así como de otros rasgos típicos del *chat*, como los emoticones o los emotes, que no aparecen aquí.

precisa para referirnos a este conjunto difuso de necesidades sofisticadas de comprensión en el mundo actual, sea el de **comprensión** o **alfabetización crítica** (*critical literacy*). Si bien las otras denominaciones (multialfabetización, lectura electrónica) se refieren a parcelas particulares de la comprensión, lo crítico parece ser un denominador común en los cuatro aspectos. A continuación precisamos algunos detalles de este concepto y esbozamos una descripción provisional de esta capacidad:

- ◆ Si bien la denominación “crítico” disfruta de cierta tradición, no siempre se ha usado el término con el mismo significado y con los mismos propósitos con que se presenta aquí. Cervetti et al. (2001) destacan cómo a mediados del s. XX “crítico” se utilizaba para referirse al nivel superior de comprensión (los implícitos, las intenciones del autor), presuponiendo que el significado es neutro y único, que se ubica en el discurso y que la tarea de comprender se basa en una experiencia sensorial y en el razonamiento lógico. No es ésta la acepción que adoptamos aquí, ya que –como dijimos– entendemos que el significado siempre está situado, que se aloja en las mentes de los autores-lectores y que la tarea de comprender es una construcción activa que implica la aportación de datos del sujeto, de manera que siempre es individual y, en parte, subjetiva. Esta concepción es también más congruente con el uso corriente del vocablo “crítica” (RAE: arte de juzgar; conjunto de opiniones; censura a la conducta), que destaca el carácter de “individualidad” y de “reacción” ante un hecho o lectura. En otros lugares (Cassany, 2003) hemos explorado los matices particulares que presentan las interpretaciones individuales de un mismo discurso.
- ◆ ‘Comprensión crítica’ no se refiere solo a la lectura de escritos, sino que incluye también la comprensión de discursos transmitidos acústicamente y de producciones multimedia que pueden integrar códigos orales, escritos, acústicos, visuales, etcétera. En este último caso, el estudio de la comprensión crítica no se refiere solo a los componentes lingüísticos, sino al conjunto completo, puesto que los elementos orales o escritos interactúan entre sí. Varios autores sugieren que las formas de pensamiento que se pueden haber desarrollado con el lenguaje escrito pueden posteriormente ser formuladas y transmitidas con diferentes códigos, de modo que también corresponde a la ‘comprensión crítica’ el estudio de estas manifestaciones con raíces escritas y formas acústicas o multimedia.
- ◆ Varios autores (como Leu, 2002) sugieren que resulta más claro y preciso referirse en plural a las lecturas críticas o alfabetizaciones sociales, para transmitir precisamente esta idea de pluralidad y variedad en la comprensión, en vez de pretender nuevamente elaborar una teoría o un modelo únicos.

El siguiente cuadro presenta y comenta brevemente algunos de los componentes que conforman estas nuevas necesidades de comprensión que hemos esbozado, con toda la provisionalidad que merece una tarea inicial de exploración.

Las competencias receptivas críticas

El lector crítico parece disponer de las siguientes capacidades:

1. *Situar el texto en el contexto sociocultural de partida.*

Significa reconstruir el contexto de producción del discurso, el universo cultural que pretende actualizar el autor a través de sus palabras. Es como ubicar el discurso en un mapa sociocultural que contenga todos los datos sobre el tema tratado en el discurso, los diferentes puntos de vista, los discursos previos que se han difundido, los intereses de los diferentes interlocutores, etcétera. Aunque no siempre resulta fácil separarlos, podemos distinguir los siguientes parámetros de 'situación del discurso', sin pretender tampoco ser exhaustivos:

1.1. **Identificar el propósito** o intención que busca el autor al producir su texto, en su contexto sociocultural. El discurso obviamente expresa una opinión, pide un deseo o argumenta a favor de una tesis, porque la opinión tiene supuesto interés (en el contexto de una controversia), porque el deseo no se ha realizado todavía o porque existen tesis contrarias, con sus argumentos correspondientes. Situar el propósito del texto en su marco de referencia significa tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos que existe en la comunidad, que están en el origen del discurso.

1.2. **Reconocer el contenido** o los datos aportados al discurso (y los no aportados), de acuerdo con la información disponible sobre el tema en la comunidad. Significa también reconocer la organización (jerarquización, valoración, etcétera) que se hace de los mismos y compararla con otras posibles estructuraciones. Entre muchos otros elementos, la capacidad de tomar conciencia del grado de rigor, precisión y fiabilidad que tienen los datos aportados por el discurso contribuye a determinar su situación: permite identificar posibles mentiras o manipulaciones de datos. También resulta relevante la capacidad de detectar la coherencia interna de los datos: ¿todas las ideas son congruentes entre sí?, ¿se orientan hacia un mismo significado?

1.3. **Identificar las voces** aportadas en el discurso (y las silenciadas), con relación a las voces que se habían manifestado previamente sobre el tema en cuestión. Reconocer y valorar la recontextualización que se hace de las voces aportadas (citas directas e indirectas, ecos, palabras tomadas, etcétera): saber cuáles eran sus contextos iniciales de producción y las modificaciones de significado que inevitablemente ha provocado su reproducción en un contexto nuevo.

1.4. **Detectar el posicionamiento** respecto a los estereotipos y las representaciones culturales sobre el tema del discurso o sobre cualquier otra cuestión. Identificar las elecciones que hace el autor respecto a los conflictos que vive la comunidad: ¿es sexista (feminista/machista)?, ¿progresista o conservador?, ¿xenófobo?, ¿homóforo?, ¿colonialista?, ¿ecologista? Y todos los -istas o -ismos que resulten relevantes para cada comunidad.

2. *Reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto.*

Significa identificar el género discursivo particular en el que se inscribe el texto en cuestión y explorar la apropiación que hace el autor en este texto de los parámetros y de la tradición del género. Requiere tener conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales de este (ámbito temático, tipo de texto, registro, estructura, funciones, tradición sociohistórica, etcétera) para poder valorar el grado y tipo de aprovechamiento que hace el autor para sus intereses en el texto en cuestión.

2.1. **Poder interpretar el texto de acuerdo con los parámetros preestablecidos del género discursivo** en el que se inserta el texto en cuestión. Saber valorar la función que desempeña el texto en estos parámetros, el rol que ejerce el autor, las formas de cortesía, el uso lingüístico convencional, las secuencias discursivas, etcétera. Por ejemplo, saber valorar la importancia que tienen el grado de formalidad, la corrección ortotipográfica o la or-

ganización del contenido según se trate de un *chat*, un correo electrónico, una carta institucional, etcétera.

2.2. Reconocer las características socio-culturales (comunidad lingüística y cultural, disciplina de conocimiento) del texto. Identificar la retórica particular usada en el ámbito cultural en el que se inscriba, los tipos y formas de razonamiento, lógica y exposición que maneja el discurso por su adscripción a estas comunidades y disciplinas.

3. Calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada.

Requiere asumir por defecto la pluralidad de interpretaciones que tiene cualquier discurso, a causa de la naturaleza misma de la comunicación humana. A partir de aquí significa tener la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da al discurso, al tiempo que se empieza a intuir o a reconocer las orientaciones que pueden tener las interpretaciones de otros lectores en nuestro entorno (sean familiares o amigos en un entorno personal, colegas docentes en un entorno profesional o políticos y autoridades en un contexto estatal).

3.1. Tomar conciencia de la situacionalidad y de la relatividad de la interpretación personal. Reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone –aunque no diga– y lo que el lector

aporta para la construcción del significado: tener control sobre lo presupuesto por el texto que el lector ignora y no puede aportar, hacer hipótesis plausibles sobre la naturaleza de estos datos. Ser consciente del variado grado de fundamento que puede tener cada uno de los datos que aporta el lector; reconocer la dependencia del contexto que tiene la interpretación propia.

3.2. Calcular las interpretaciones que otras personas (relevantes para nosotros) van a dar al discurso. Reconocer el significado que puede tener una palabra, expresión o pasaje leídos desde otras ópticas argumentativas u otros contextos socioculturales. Identificar los elementos ambiguos del discurso o los fragmentos de interpretación más abierta y arriesgarse a sugerir diferentes interpretaciones posibles, con variado grado de congruencia con el texto y con el conocimiento del mundo.

3.3. Integrar las interpretaciones que hacen otros lectores del discurso cuando se formulan. Tener interés por las lecturas que hacen otros del mismo texto; reconocer el grado de convergencia o divergencia que presentan con la propia; detectar las discrepancias más importantes, las menores, etcétera. Analizar la coherencia que ofrecen las interpretaciones de los otros con relación a sus propios intereses, contextos y puntos de vista; poder discutir o discrepar –y argumentar en consecuencia– con relación a estas interpretaciones.

En conclusión, estos tres apartados desmenuzan las habilidades y los conocimientos que debe poder manejar un lector competente que pueda detectar las ideologías que subyacen a los discursos, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto desde el que se escribieron; que también pueda darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas por el autor, de la actualización que hace éste de unas determinadas convenciones de género o del origen especializado de determinados términos y conceptos, además de identificar los usos lingüísticos particulares que utiliza para conseguir sus propósitos. Se trata sin duda de un grado muy exigente de comprensión, de unas capacidades sofisticadas de procesamiento receptivo del discurso, pero sin duda son las armas que debemos esperar que tengan los ciudadanos del presente y del futuro, en una comunidad democrática, plurilingüe y pluricultural, científica y electrónica.

Referencias bibliográficas

- Alcíbar, Miguel (2004) "Controversias tecnocientíficas y medios de comunicación: el caso de la clonación humana y los raëlianos en **El País**". Tesis doctoral. Sevilla: Departamento de Periodismo, Universidad de Sevilla.
- Alderson, J. Charles (2000) **Assessing Reading**. Cambridge: CUP.
- Belcher, Diane y Ulla Connor (eds.) (2001) **Reflections on Multiliterate Lives**. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Berg, Charles (2003) "The Role of Grounded Theory and Collaborative Research." **Reading Research Quarterly**, vol. 38, nº 1, p. 105-111.
- Bernhardt, Elizabeth (2003) "Challenges to Reading Research from a Multilingual World." **Reading Research Quarterly**, vol. 38, nº 1, p. 112-117.
- Canagarajah, A. Suresh (2003) "Practicing Multiliteracies." En P. K. Matsuda, A. S. Canagarajah, L. Harklau, K. Hyland, M. Warschauer (2003) "Changing Currents in Second Language Writing Research: A Colloquium." **Journal of Second Language Writing**, nº 12, p. 151-179.
- Cassany, Daniel (2000) "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición." **Lectura y Vida**, año 21, nº 4, p. 6-15. Disponible en línea: <http://www.lecturayvida.org.ar>.
- Cassany, Daniel (2003) "Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones." **Tarbiya**, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, nº 32, p. 113-132.
- Cassany, Daniel (ed.) (2003) "Escritura electrónica." **Cultura & Educación**, vol. 15, nº 3, p. 239-251.
- Cassany, Daniel y Carmen López (en prensa) "El uso de conceptos científicos en Internet: valoración conceptual y denominativa." En Francisco Ordóñez y Violeta Demonte (eds.) **Seminario Ciencia, tecnología y lengua española: la terminología científica en español**. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), RECYT, Residencia de estudiantes, Madrid, 11/12-12-2003.
- Cassany, Daniel; Carmen López y Jaume Martí. (2000) "Divulgación del discurso científico: la transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias." **Discurso y sociedad**, vol. 2, nº 2, p. 73-103.
- Cervetti, Gina; Michael J. Pardales y James S. Damico (2001) "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy", **Reading Online**, 4 (9). Disponible en línea: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Connor, Ulla (1996) **Contrastive Rhetoric. Cross-cultural Aspects of Second-Language Writing**. Cambridge: CUP.
- Connor, Ulla (2001) "Changing Currents in Contrastive Rethoric: New Paradigms." Ponencia presentada en el **XIX Congreso Nacional de AESLA** (Asociación Española de Lingüística Aplicada), Universidad de León, León, 3/5-5-2001. En A.I. Moreno y V. Colwell (2001) **Perspectivas recientes sobre el discurso**. León: AESLA y Universidad de León, edición en CD-Rom.
- De Semir, Vladimir (2000) "Periodismo científico, un discurso a la deriva." **Discurso y sociedad**, vol. 2, nº 2, p. 9-37.
- De Semir, Vladimir; Cristina Ribas y Gemma Revuelta (1998) "Press Releases of Science Journal Articles and Subsequent Newspaper Stories on the Same Topic." **JAMA**, 280, p. 294-295.
- Di Stefano, Mariana y Cecilia Pereira (1997) "Representaciones sociales en el proceso de lectura." **Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística**, nº 8. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Fairclough, Norman (ed.) (1992) **Critical Language Awareness**. Longman: New York.
- Fairclough, Norman (1995) **Critical Discourse Analysis**. Harlow: Longman.

- Fehring, Heather y Green Pam (eds.) (2001) **Critical Literacy: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Newark, DE: International Reading Association.
- Ferreiro, Emilia (2001) **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. FCE: México.
- Fitzgerald, Jill (2003) "Multilingual Reading Theory." **Reading Research Quarterly**, vol. 38, n° 1, p. 118-122.
- Giroux, Henry A. (1988) **Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning**. Massachusetts: Bergin & Garvey. [Edición en español: **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1992.]
- Herring, Susan (coord.) (1996) **Computer- Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-Cultural Perspectives**. Amsterdam: John Benjamins.
- Herring, Susan (1999) "Interactional Coherence in CMC." **JCMC**, vol. 4, n° 4.
- Kanpol, Barry (1994) **Critical Pedagogy. An Introduction**. Londres: Bergin & Garvey.
- Leu, Donald J. Jr. (2002) "The New Literacies: Research on Reading Instruction with the Internet and Other Digital Technologies." En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (eds.) **What Research has to say about Reading Instruction**. Newark, DE: International Reading Association. 3ª edición.
- Luke, Allan y Peter Freebody (1997) "The Social Practices of Reading." En S. Muspratt, A. Luke y P. Freebody (eds.) **Constructing Critical Literacies**. Creskill, NJ: Hampton Press, p. 185-225.
- Luke, Allan y Peter Freebody (1999) "Further Notes on the Four Resources Model", **Reading Online**, agosto. Disponible en línea:
<http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Serafini, Frank (2003) "Informing our Practice: Modernist, Transactional, and Critical Perspectives on Children's Literature and Reading Instruction." **Reading Online**, 6 (6), febrero. Disponible en línea:
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=serafini/index.html
- Samuels, S. J. y M. L. Kamil (1984) "Models of the Reading Process." En Pearson, P. D. (ed.) **Handbook of Reading Research**. Nueva York: Longman, p. 185-224.
- Shor, Ira (1999) "What Is Critical Literacy?" **Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice**, 1.4. Disponible en línea:
<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html> .Incluido en Shor y Pari (1999).
- Shor, Ira y Caroline Pari (eds). (1999) **Critical Literacy in Action**. Portsmouth (NH): Boynton/Cook Publishers (Heinemann).
- van Dijk, Teun A. (1993) "Principles of Critical Discourse Analysis." **Discours & Society**, vol. 4, n° 2, p. 249-283.
- van Dijk, Teun A. (1999) **Ideología**. Barcelona: Gedisa.
- Yus, Francisco (2001) **Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet**. Barcelona: Ariel.