



LECTORES COMPETENTES

VÍCTOR MORENO BAYONA*

RESUMEN. Este artículo reflexiona críticamente acerca de la situación actual de la lectura y la animación orientada a ella en el sistema educativo. Considera que la responsabilidad de la escuela no es hacer lectores, sino desarrollar la competencia lectora del alumnado. Consecuentemente, propone dos maneras de conseguir lectores competentes: la primera, trabajar las habilidades que subyacen en el acto lector; la segunda, escribir para comprender mejor lo que leemos.

ABSTRACT. This article critically reflects on the current situation of reading and activities geared towards it within the education system. It believes that the school's responsibility is not to make readers, but to develop the reading competency of its students. Accordingly, two ways of achieving competent readers are proposed. Firstly, working on the skills which underlie the act of reading and secondly, writing in order to better understand what we are reading.

SITUACIÓN CONFUSA

Llevamos muchos años hablando y escribiendo sobre animación lectora. Pero, desgraciadamente, no sabemos ni siquiera cuáles son las razones que llevan a unas personas a leer y a otras a no hacerlo. Para más complicación, las razones que unos esgrimen para leer son las mismas que otros aducen para no hacerlo.

En realidad, es difícil, cuando no imposible, encontrar un discurso en el que se hable lisa y llanamente de los porqués de la lectura, no de sus finalidades y efectos, en lo que constituye un discurso demasiado bien aprendido. Antes que la

teoría, las personas solemos aprender muy bien cómo refutarla. Pero confundir las causas con los efectos, hábito tan extendido como nefasto, más que una solución es un grave problema. Porque, si no sabemos con claridad y exactitud cuáles son las causas que nos llevan a leer y a no leer, difícilmente sabremos cómo recurrir a ellas para favorecer la lectura o cómo erradicarlas. Desde hace más de 20 años, se viene haciendo el mismo análisis de la cuestión y, una de dos, o no se señalan las verdaderas causas que llevan a la gente a no leer, o, si se ha hecho y se ha recurrido a los remedios necesarios, peor todavía.

(*) IES P. Moret-Irubide (Pamplona).

De cualquier modo, y sirva esto como preámbulo a lo que vendrá a continuación, sostengo, en primera lugar, que la mejor animación lectora existente es la que consiste en impartir unas buenas clases de lengua y de literatura. La percepción negativa que el alumnado tiene de dichas clases repercute –y de qué modo!– en la desgana lectora. Y, en segundo lugar, considero que el gran déficit del sistema educativo actual no es la lectura, sino la escritura. La forma más adecuada para hacer lectores es, por tanto, hacer escritores, o dicho por medio de un eslogan: a la lectura por la escritura.

Uno de los aspectos más lamentables del discurso sobre la lectura es que se tiñe de consideraciones generales y universales, cuando la experiencia lectora es, en todo caso, una experiencia particular. Pretender generalizar a partir de algo que nos afecta individualmente constituye un error de perspectiva cuyas consecuencias tienen una amplia repercusión tanto en el plano teórico, como en el práctico.

¿QUÉ ES UN LECTOR? ¿Y UN BUEN LECTOR?

Tampoco sabemos –y esto resulta aún más paradójico– qué es eso a lo que llamamos lector. ¿Qué es un lector? ¿Y un buen lector? ¿Existe la identidad lectora? Yo, desde luego, no sé cuál es la respuesta a estas preguntas. Como tampoco tengo

una noción exacta de cuáles puedan ser los efectos específicos, exclusivos y excluyentes, de la lectura. Porque, a la vista está que, si lo desea, uno puede encontrar todas las maravillosas bondades que se atribuyen a la lectura en otro tipo de creaciones artísticas e, incluso, en productos nada artísticos: la música, la pintura, el macramé, la papiroflexia, los paseos al atardecer, el parchís y, por supuesto, la televisión.

La verdad es que puesto que no sabemos lo que es un lector, menos aún podemos tener una noción exacta de lo que es un buen lector. ¿A qué llamamos, como profesores, un buen lector?

Es verdad que se han hecho tan ingeniosas como literarias aproximaciones a la figura de lector. Así, podemos recordar las siguientes: «el lector ideal»¹; «el lector infrecuente»²; «El lector múltiple»³; «el lector verdadero»⁴; «El lector erudito»⁵; «el lector ensimismado»⁶... Pero nadie se pone de acuerdo en señalar qué características fundamentales lo definen como tal.

Incluso, hay quienes niegan que exista una «identidad de lector»,⁷ habida cuenta que la verdad no es algo dado, sino producido. No hay esencia que desvelar, sino identidad que construir. Como decía Simmel, «el saber con quien se trata es la primera condición para tener trato con alguien». No basta, además, con la propia convicción de que se es diferente, los otros deben sancionar, reconocer, la

(1) A. MANUEL: «Propuesta para definir al lector ideal», en *Bibliodiversidad. Revista trimestral de novedades*, 20, mayo (2004).

(2) G. STEINER: *Pasión intacta*. Madrid, Ediciones Siruela, 1977.

(3) R. PIGLIA: *El último lector*. Barcelona, Anagrama, 2005.

(4) C. S. LEWIS: *La experiencia de leer*. Barcelona, Alba, 2000.

(5) H. BLOOM: *Cómo leer y por qué leer*. Barcelona, Anagrama, 2000. En el caso de Bloom, también cabría la posibilidad de hablar de «lector intertextual».

(6) F. FERRAROTI: *Leer, leerse*. Barcelona, Península, 2002.

(7) J. C. RODRÍGUEZ: «Las trampas de la lectura. La lectura de hoy y las lecturas de nuestro hoy», en *Quimera*, 250, Noviembre (2004).

diferencia. Con ello, quiero sugerir que una de las tentaciones a las que debe hacer frente el lector es la de reivindicarse como individuo completamente interior, plegado sobre sí mismo y autosuficiente, e ignorar todo un dominio de relaciones sociales constituyentes para el sujeto (lector y, por supuesto, escritor).

Como ya es sabido, en el sistema educativo, se habla continuamente de hacer lectores, pero no se precisa qué tipo de lectores. De entrada, parece deducirse que dicha empresa es en sí misma positiva y buena, y que hacer lectores es, así, en general, y sin entrar en más detalles, algo fácil de conseguir.

Si reflexionamos sobre esta situación, que ya dura unas cuantas décadas, veremos que estas ideas se han convertido en un lugar común, y nos daremos cuenta de que la inconsciencia y la irreflexión más absoluta impregnan el modo de afrontar lo que se ha dado en llamar animación lectora. En la escuela, la dicotomía un lector/un buen lector se resuelve falsamente diciendo que un buen lector es el que lee muchos libros. Y de quien no lee, decimos, un tanto incongruentemente, que es un mal lector. Pero si no lee, será un no-lector, ni malo, ni bueno.

Desde luego, sería conveniente delimitar con exactitud y rigor en qué consiste ser un buen lector, tanto en primaria, como en secundaria, y hacerlo tomando en consideración no sólo una perspectiva cuantitativa, sino, sobre todo, cualitativa. Pero aún más importante sería decidir de una vez por todas si hacer lectores es obligación y responsabilidad de la escuela. ¿Lo es?

HACER LECTORES

La afirmación de que el objetivo de la escuela no es hacer lectores, sino desarro-

llar la competencia lectora del alumnado sigue despertando sorpresa y perplejidad. Pero la escuela es responsable de los niños que no saben leer, no de los que no quieren leer.

La obligación y responsabilidad de la escuela consiste en dotar al alumnado de la competencia lectora suficiente para que, cuando quiera, pueda leer sin sufrir groseras dificultades de comprensión. Si leer es un acto libre, como les gusta decir a muchos, sólo será posible llevarlo a cabo si se sabe leer. Y recordemos que la libertad no es el bien en sí mismo, sino la posibilidad que nos conduce a hacerlo o no.

«Leer es comprender». Y, aunque las etimologías constituyan un terreno tan resbaladizo como apasionante, conviene recordar que comprender viene de *intelligere*, e *intelligere* tal vez solo quiera decir «leer dentro», *intus legere*, o sea, leerse. De ahí que la causa de que muchas personas no quieran leer radique en que, posiblemente, no deseen entrar dentro de sí mismas, o sí, pero no mediante un libro.

Por tanto, la mejor animación lectora que se puede hacer en el aula es desarrollar la competencia lectora del alumnado.

En el origen de la incompetencia textual del alumnado, se concita una serie de causas que, aunque fáciles de establecer cuando se habla en términos generales, plantean mayores dificultades cuando intentamos abordarlas en particular. Conviene recordar que cada persona es un lector individual, concreto, que se desenvuelve en situaciones concretas de aprendizaje. Las razones que pueden esgrimirse para explicar la desazón lectora de un individuo rara vez sirven para justificar las de otro. Cada caso es un mundo y, por este motivo, el terreno en el que nos movemos se asemeja a las arenas movedizas.

La comprensión hace que el sujeto se aproxime a los conocimientos o se aleje

de ellos. Aquello que no se comprende no suscita simpatía, sino que, por el contrario, produce más bien repugnancia, miedo y rechazo. No es posible desvelar el lado oscuro, secreto o enigmático de un texto si no se capta en términos textuales la incógnita que contiene.

El hecho de no comprender es el peor obstáculo con el que puede tropezarse una persona con ganas de aprender, y puede convertirse en la causa explícita y más significativa de no desear aprender y estudiar.

Cabría sostener, con absoluta seguridad, que el principal problema con el que realmente nos encontramos es la falta de vertebración de la lectura comprensiva en el currículo escolar.

Sin duda, una de las creencias más nocivas con las que hemos de enfrentarnos es la de que ya se hace lectura comprensiva en todas las áreas y a todas horas, y todos los profesores somos profesores de lengua. Estos tópicos no se corresponden en modo alguno con la realidad de los hechos, que confirman y sostienen la deficiente capacidad comprensiva del alumnado confrontado a la diversidad textual con la que se encuentra a lo largo de su aprendizaje. Si se trabajara la lectura comprensiva con la eficiencia y constancia que se dice, sería tan alarmante la estadística que indica que el alumnado, ante un texto, no es capaz de contestar un miserable verbo, porque, en definitiva, no lo entiende.

La lectura comprensiva debe conducir a que el profesorado hable menos y deje hablar más al alumnado. No se trata de que el verbalismo al que la mayoría de los profesores estamos abonados ocupe el espacio que le corresponde al alumnado. Ciertamente, la lectura comprensiva no se alcanzará incrementando la cantidad o la calidad de las explicaciones del profesorado, más bien al contrario. Si deseamos

realizar un planteamiento serio orientado a favorecer la lectura comprensiva, hemos de tratar de evitar el protagonismo explicativo del profesorado, causa inmediata, en muchos casos, no sólo del lógico enmudecimiento del alumnado en general, sino también de que éste no desarrolle precisamente su capacidad intelectual y afectiva para comprender los textos.

Las explicaciones del profesorado siguen siendo una de esas condiciones llamadas *sine qua non* del éxito escolar. Se acepta sin discusión alguna que sin explicación profesoral previa no hay aprendizaje posible. Es tal la confianza en este secular sistema didáctico que, si el profesorado explica y el alumnado no entiende, es porque no está a la altura de la magistral exposición. Si el profesorado vuelve a explicar por segunda vez un concepto y el alumnado sigue, erre que erre, suspendido en la parra de su ignorancia, entonces, más que nunca, el profesorado no dudará en atribuir al cerebro discente la causa de su fracaso intelectual. Y si comprueba que ni a la tercera va la vencida y el alumnado no entra en razón, aparte de experimentar una comprensible desesperación, deducirá, esta vez sin ningún margen de error, que el alumnado se halla al borde de la deficiencia mental más obtusa.

En muy pocas ocasiones, nos detenemos a pensar en la hipótesis de que, quizás, la causa de que un alumno no entienda ni asimile un término o un concepto no está en las cisuras del adolescente, sino en el método de la explicación. Cuando se realiza un análisis, resulta difícil que acepten esta posibilidad los profesores que, además de sentirse muy seguros de los conocimientos que imparten, llevan un buen número de trienios realizando su labor profesional de este modo: explicando.

Sería bueno que el profesorado se preguntara alguna vez si el alumnado se

encuentra en lo que Piaget llama «nivel de pensamiento formal», y es capaz, por tanto, de comprender y seguir un discurso lleno de abstracciones, hipótesis deductivas y contenidos implícitos que exigen estar en posesión de ciertos esquemas conceptuales previos si no se quiere correr el riesgo de sufrir una embolia en el intento.

El verbalismo es una hinchazón de la palabra pero, sin embargo, es empleado permanentemente por el profesorado para transmitir conocimientos específicos de su área. Desde aquí, reconocemos que ser un excelente verbalista no es fácil. Se necesita estar en posesión de unos registros lingüísticos y unos conocimientos de la materia realmente profundos y amplios. Ahora bien, decir y hacer cosas nuevas todos los días exige pensar mucho y leer mucho más tanto a los antiguos, como a los modernos.

LECTORES COMPETENTES

Como ya he señalado, la responsabilidad de la institución educativa es, más que hacer lectores, desarrollar la competencia lectora del alumnado. Para ello, es importante precisar cuáles son las habilidades o destrezas necesarias que están en la base de dicha competencia.

Las estrategias que se emplean están ligadas a procesos cognitivos y metacognitivos que implican formas de pensar y realizar análisis que estarán determinados, obviamente, por la capacidad del alumnado.

El profesorado ha de tener en cuenta que tales estrategias o habilidades no se adquieren ni maduran solas, se enseñan y, por tanto, han de formar parte de un aprendizaje sistemático y organizado a lo largo de un currículo.

No podemos seguir llevando a la práctica supuestas actividades de comprensión lectora basadas en las propuestas de los libros de texto, porque, aunque reconocemos su mérito –la selección de lecturas que proporcionan sigue siendo buena–, no afrontan lo que implica el concepto de competencia lectora en toda su complejidad. Basta con reparar en el tipo de preguntas que plantean como respuesta a dichas lecturas para darnos cuenta de que no permiten que los alumnos se ejerciten en ningún tipo de proceso cognitivo o metacognitivo. Lo único que pueden conseguir es el carné de experto en localizar respuestas en un texto. Y esto puede lograr con una sopa de letras sin necesidad de tanto adorno discursivo.

La mayoría de las preguntas que se hacen sobre esas lecturas no desarrolla ningún tipo de habilidad cognitiva. Las preguntas han sido siempre elaboradas en función del texto leído, nunca de la habilidad cognitiva que se desea desarrollar. De ahí que constituyan un *totum revolotum* que más que aclarar confunde. En ellas, se mezclan la semántica, el léxico, la estilística y la narrativa, las ideas principales y las secundarias, las estructuras, y las actividades triviales y de una complejidad superior –como resumir y esquematizar– que, para más contradicción, no se contemplan en la enseñanza de la unidad correspondiente. El profesorado nunca sabe realmente cuál es el objetivo que se persigue con tales actividades. Además, ¿cómo es posible que las lecturas tengan siempre siete, ocho o diez preguntas?

Y, sin embargo, la labor que las editoriales podrían desempeñar en este ámbito sería inmensa y muy beneficiosa. Ninguna campaña de animación lectora lograría compararse a la influencia de las editoriales del ramo si, de una vez por todas,

asumieran de verdad el desarrollo de la competencia lectora como uno de los objetivos de sus propuestas de lectura. Un objetivo que, visto lo visto, parece mentira que no haya sido exigido por el MEC como requisito indispensable para poder editar libros de texto.

En nuestro caso particular, llevamos años trabajando cuatro habilidades o estrategias básicas: memorizar, interpretar, valorar y organizar los textos que se leen,⁸ y que pueden ser de naturaleza argumentativa, narrativa, expositiva, poética, instructiva o descriptiva.

Para desarrollar la *memoria*, planteamos diversas actividades que requieren recordar palabras claves o fundamentales, datos que permitan responder a preguntas, detalles, datos aislados y datos coordinados

Para desarrollar la estrategia de *interpretar*, se trata de: averiguar qué dice el título, determinar el emisor, el destinatario y la finalidad del texto, explorar el mensaje, asociar ideas con los párrafos del texto, ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos, extraer grupos de información, informarse de algo, formarse una opinión, captar el sentido de un párrafo, obtener diversas ideas, ideas principales e ideas secundarias, deducir las ideas implícitas, predecir lo que sucederá y extraer conclusiones.

Para desarrollar la estrategia de *valorar*, intentaremos: captar el sentido de lo leído, diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario, separar y clasificar ideas/hechos, buscar datos, relacionar entre sí los elementos textuales, elegir la mejor razón, seleccionar la mejor frase y la mejor respuesta, generalizar o matizar, detectar la inadecuación texto/imagen,

para discutir, saber cómo está escrito y enjuiciar la belleza del texto.

Para desarrollar la estrategia de *organizar*, lo que haremos será: elegir un título para cada párrafo, establecer consecuencias, seguir órdenes y aplicar instrucciones, hacer esquemas, completar estructuras y resumir.

Veamos en un sencillo ejemplo una aplicación. Partimos del cuento *La adivinanza del pastor*. Nos hemos propuesto dos objetivos: uno tiene que ver con la memoria, mientras que el otro está relacionado con la habilidad de interpretar. Antes de leer el cuento, advertimos al alumnado que el objetivo de la lectura es recordar algunos datos para responder unas preguntas.

Objetivo de lectura: recordar una serie de datos para responder unas preguntas que pueden estar explícitas o implícitas en el texto.

La adivinanza del pastor

Pues, señor, esto era un rey que tenía una hija que siempre estaba muy aburrida y nada ni nadie conseguían distraerla. El rey decidió que tenía que casarla y publicó un bando diciendo que aquel que le propusiera a la princesa un acertijo que fuera incapaz de adivinar, se casaría con ella. Pero que mataría a todo el que ella se lo acertara.

De todas partes vinieron príncipes y nobles a proponerle acertijos a la princesa, pero a todos se los acertaba y a todos les daban muerte.

Un pastor que vivía cerca del palacio se enteró de lo que ocurría y fue y le dijo a su madre:

- Madre, prepáreme usted el

(8) Un desarrollo de dicho planteamiento puede encontrarse en mi libro: *Lectores competentes*. Madrid, Anaya, 2004.

almuerzo para el camino, que me voy a decirle un acertijo a la princesa, a ver si me caso con ella.

- ¡Pero, hijo, tú estás tonto! –dijo la madre–. ¿Cómo vas tú a hacer eso cuando han fracasado todos los grandes señores que han venido de todas partes?

- No importa, madre –replicó el pastor–. Arrégleme usted el almuerzo, mientras voy por la burra.

La madre se quedó muy triste, y como prefería que su hijo muriera por el camino antes que lo ahorcara el rey, envenenó tres panes y los echó en el zurrón. El pastor cogió su escopeta, se montó en la burra y se marchó. Cuando iba de camino, se le levantó una liebre. Apuntó con su escopeta, pero no le dio. En cambio, sí le dio a otra liebre que pasaba por allí, y la mató. Entonces se dijo: «Ya llevo una parte del acertijo: Tiré al que vi y maté al que no vi». Luego se dio cuenta de que la liebre estaba preñada. Le abrió la barriga y le sacó los gazapos. Los puso a asar y se los comió. «Pues ya tengo otra parte del acertijo –pensó–: Comí de lo engendrao, ni nació ni cria.»

Mientras él se comía los gazapos, la burra se comió los tres panes envenenados. Reventó y se murió. Luego llegaron tres grajos y se comieron las tripas de la burra muerta, de manera que se murieron también, y el pastor dijo: «Pues ya tengo para acabar el acertijo: Mi madre mató a la burra y la burra mató a tres».

Conque siguió andando y cuando llegó al palacio pidió licencia para hablar con la princesa, diciendo que quería echarle un acertijo. Se lo concedieron y cuando estuvo delante de ella, le dijo:

- Tiré al que vi y maté al que no vi. Comí de lo engendrao, ni nació ni cria. Mi madre mató a la burra y la burra mató a tres. Acíérteme usted lo que es.

La princesa estuvo mucho tiempo venga a pensar venga a pensar, pero por más que discurría no daba con lo que era. Su padre le concedió tres días de plazo, y entre tanto el pastor se quedó a vivir en una habitación del palacio. La primera noche la princesa envió a una de sus doncellas a la habitación del pastor, a ver si conseguía que le revelara el acertijo. La doncella se llegó hasta la cama y dijo:

- Señor, vengo a que me diga usted el acertijo.

El pastor no le dijo ni que sí ni que no, pero durmió con ella y por la mañana todavía no había soltado prenda. A la noche siguiente mandó la princesa a otra de sus doncellas, y le ocurrió lo mismo que a la anterior. Por fin lo intentó ella misma y el pastor le dijo que se lo revelaría al amanecer. Pero cuando se despertaron ya habían transcurrido los tres días y el pastor dijo que no tenía por qué revelar su adivinanza. Más tarde el rey le dijo a la princesa:

- Pues bien, el pastor ha ganado. Y como yo tengo que cumplir mi palabra de rey, te casarás con él inmediatamente.

Pero la princesa protestó y dijo que no estaba dispuesta a casarse con un pastor, a menos que fuera capaz de hacer tres cosas. Si no, lo mataría. Preguntó el pastor qué tres cosas eran y contestó la princesa:

- Primero tienes que llevarte al campo cien liebres, ponerlas a pastar y volver con ellas a la tarde, sin haber perdido ninguna. Así durante tres días. Después tienes que encerrarte en una habitación con cien panes y comértelos todos en un día. Y en tercer lugar, tienes que separar el grano de cien fanegas de trigo mezcladas con cien fanegas de cebada, en una noche.

Y todavía la princesa añadió una cosa más:

- Por último, tendrás que llenar un saco de embustes tan grandes que nadie diga que pueden haber sido verdad.

El pastor salió muy afligido del palacio, pensando que de nada le había servido el acertijo, cuando se encontró con una hechicera, que le dijo:

- ¿Por qué estás tan apenado, hombre?

El pastor le contó todo lo que había pasado, y las cosas que ahora le pedían que hiciera, y ella le dijo:

- No te apures por eso, que yo te ayudaré. Toma esta flauta y sal mañana con las cien liebres. No tengas preocupación de que corran por donde les dé la gana. Cuando sea por la tarde, no tienes más que tocar la flauta y todas acudirán corriendo adonde tú estés.

Así lo hizo el pastor. A las ocho de la mañana se fue con sus cien liebres y en todo el día no se preocupó de ellas. Cuando se fue haciendo de noche, tocó la flauta y al instante se presentaron todas y se fueron tras él hasta el palacio.

La princesa y todo el mundo se quedaron maravillados y decían: «¿Cómo se las arreglará éste para no perder ni una liebre en el campo?».

Al día siguiente el rey mandó a uno de sus criados, a ver si conseguía quitarle aunque fuera una sola liebre. El criado se puso a decirle al pastor que le compraba una liebre por tanto y cuanto y el pastor decía que no tenía ningún interés en vender, y que no vendería por nada del mundo. El rey entonces decidió ir él mismo, disfrazado de aldeano. Pero el pastor lo reconoció y no dijo nada. El rey le preguntó que cuánto quería por una liebre, y entonces el pastor le dijo:

- No quiero dinero, sino que me dé usted un beso en el ojo del culo.

El rey al pronto se llenó de indignación, pero luego pensó que merecía la pena, con tal de que su hija no tuviera que casarse con un pastor. De manera que fue y le dio un beso en el ojo del culo, y el pastor entonces le entregó una liebre.

Pero cuando el rey ya regresaba a su palacio con la liebre en los brazos, el pastor tocó su flauta y la liebre pegó un brinco y salió corriendo hasta donde estaba el muchacho.

El rey entonces dijo:

- Está bien. Ya has superado la primera prueba. Ahora te encerraremos en una habitación con cien panes, para que te los comas en un solo día.

Otra vez se puso el pastor muy triste, hasta que se le apareció la hechicera y le dijo:

- No te preocupes, hombre. Sólo tienes que tocar la flauta y vendrán las aves y se comerán los cien panes.

Y así lo hizo el pastor. Tocó la flauta y al momento entraron por la ventana muchos pájaros de todas clases, que se comieron los cien panes sin dejar migaja.

El rey mandó entonces que encerraran de nuevo al pastor con cien fanegas de trigo mezcladas con cien de cebada, a ver si era capaz de separar los granos en una sola noche. El pastor se puso otra vez muy triste, pero se le apareció la hechicera y le dijo:

- Tú toca la flauta y échate a dormir, que pronto vendrán las hormigas a separar el grano de trigo del grano de cebada. Y efectivamente, cuando el pastor despertó por la mañana vio dos montones a un lado y a otro de la habitación, cada uno de una cosa.

Conque se presentó ante el rey y ante toda la corte y dijo que ya había superado las tres pruebas.

- Sí –dijo el rey–. Pero te queda llenar un saco de embustes tan grandes que nadie diga que pueden haber sido verdad.

- Está bien –contestó el pastor–: Pues ésta y ésta –señalando a las dos doncellas que se habían acostado con él– que vayan entrando en el saco, porque dormí con ellas a cambio de nada. Y la princesa también, porque también dormí con ella sin tener que cumplir lo prometido. Y su majestad también, porque le di una liebre a cambio de que me besara...

- ¡Basta! ¡Basta! –gritó el rey– ¡que ya está lleno el saco, que ya está lleno! (A. Rodríguez Almodóvar, *Cuentos al amor de la lumbre*).

- ¿Cuál es el hecho que desencadena el relato? ¿Quién o quiénes lo protagonizan?
- El número tres se repite varias veces en el relato: recuerda cuáles son esos momentos.
- Lo mismo sucede con el número 100: ¿a qué cosas se refiere este número?
- Intenta recordar los hechos mediante los cuales el pastor elaborará la adivinanza.
- Recuerda, ahora, la adivinanza.
- La madre del pastor envenenó los panes para que su hijo no fuese ahorcado por el rey. Según tu opinión, ¿qué demuestra esta actitud?: que la madre quería muchísimo a su hijo, que desconfiaba de su talento o que, finalmente, morir ahorcado era más terrible que morir envenenado.
- Se dice que «el rey, con tal de conseguir que el pastor le diese una liebre, le diese un beso en el ojo del culo». ¿Qué piensas de este hecho? ¿Conoces a gente que en la vida se comporta como este rey?
- ¿Podemos asegurar que el título del cuento está bien puesto? ¿Por qué? Tú, ¿qué otros títulos pondrías?

Objetivo de lectura: identificar cuál pueda ser el posible destinatario del cuento leído

Te proponemos una serie de posibilidades. Tendrás que elegir una de ellas y justificar tu opción con razones. Los destinatarios de este cuento son:

- Las personas que se aburren y no saben qué hacer con su tiempo libre.
- Los estúpidos que hay en el mundo, incluidos reyes y princesas.
- Aquellas personas que nunca se echan para atrás en todo aquello que hacen.
- Las personas que no tienen una pizca de humor.
- Las personas que no saben adivinanzas ni acertijos.
- Las madres que no hablan con sus hijos.
- Los miedosos que se asustan por cualquier cosa.
- Los valientes y generosos que asumen las dificultades de la vida con toda normalidad.
- Los reyes egoístas, engreídos, autoritarios.
- Las princesas consentidas y que se aburren porque lo tienen todo.

ESCRIBIR PARA COMPRENDER MEJOR LO QUE LEEMOS

La afirmación de que leer es más fácil que escribir es una de las grandes confusiones que todavía están presentes en la visión del profesorado. De ahí, al parecer, su empeño en hacer lectores y olvidarse, casi por completo, de la escritura.

Paul Valéry señalaba que «hay un genio para investigar, como hay un genio para hablar, y un genio para leer, como hay un genio para escribir»⁹. Son géneros distintos y complementarios, ni mejores,

(9) P. VALÉRY: *Estudios literarios*. Visor, Madrid, 1995.

ni peores, simplemente diferentes. Y, desde luego, Valéry no es el único que así lo cree.

Antonio Tabucchi, abundando en lo mismo, sostenía que «la lectura es más compleja que la escritura en el sentido de que posee más variantes y tiene un abanico más amplio de posibilidades. Habrá, pues, que dar la razón a Borges cuando afirma que la lectura es una actividad más noble que la escritura, porque es más abstracta»¹⁰.

Quizá el adjetivo «noble» no sea el más adecuado para caracterizar la lectura en su relación con la escritura, pero, sin duda, nos encontramos ante unas insinuaciones más complejas de lo que coloquialmente se tiende a pensar.

La lectura es un acto más complejo que la escritura y, probablemente, como acto intelectual, menos consciente. Puede que la lectura sea más cómoda. Al menos, aparentemente, exige menos esfuerzo físico. Sin embargo, desde un punto de vista intelectual, la cuestión no resulta tan sencilla. Durante la lectura, es el lector quien tiene que llenar todos los huecos, que no son pocos, y lo que, en un principio, parece una ventaja –ponerse en manos de otro y dejarse llevar por su discurso, su vocabulario, su exhuberancia o parquedad lingüística, sus conocimientos... – puede convertirse en un tortuoso e ininteligible galimatías conceptual. En realidad, resulta lógico si reparamos en que el texto nos exige desentrañar las frases de otro, descifrar sus elipsis e interpretar su tono, su ironía, su modo particular de organizar y estructurar las tramas, su punto de vista, sus descripciones y los diálogos que construye, es decir, nos obliga a comprender el poder metafórico y cognitivo del autor.

En la escritura, el escritor controla su propio discurso, lleva las riendas de la

frase, el sentido, el tono y el vocabulario, tuyas son la sutileza en el decir y la manera de planificar el texto desde el principio hasta el fin. Cuando escribimos, no tenemos que hacer frente a ningún sobresalto narrativo o figurativo, porque somos nosotros quienes los distribuimos, quienes decidimos cuándo, por qué, para qué y cómo se producen.

Cuando se lee, se realizan actividades mucho más complejas que cuando se escribe, y dichas actividades son, no sólo intelectuales, sino también, psicológicas, afectivas y sociales.

Aunque el acto de escribir sea mucho más consciente que el de leer, es, sin embargo, menos complejo. El sujeto lo puede controlar mejor, porque es dueño de su texto y del significado de éste, más allá, incluso, de los propios referentes, pero no lo es del texto que lee, y la lectura le exige una dependencia obsesiva del otro.

Hasta hace muy poco, se consideraba que existía una competencia lingüística general que permitía la comprensión y la producción del lenguaje. Sin embargo, el trabajo diario en el aula permite comprobar, una y otra vez, que los comportamientos lingüísticos del alumnado varían de forma alarmante en función de si se lee o se escribe.

Tanto es así que, en ocasiones, encontramos alumnos que prefieren leer antes que escribir y, al revés, alumnos que optan voluntariamente por la escritura antes que por la lectura.

Diariamente, se comprueba que la escritura puede ser una buena estrategia cuando lo que se pretende es el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. El escribir posibilita la toma de conciencia sobre ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas que no siempre son tenidas en cuenta y constituyen un obstáculo para la comprensión.

(10) C. GUMPert: *Conversaciones con Antonio Tabucchi*. Anagrama, Barcelona, 1995.

Como ya es sabido, cierta tradición presentaba la lectura como condición previa para acceder a la escritura. Primero había que leer, comprender, y luego escribir. Sin lectura, no era posible la escritura.

Sin embargo, la realidad demuestra que se puede escribir sin haber leído previamente ni una línea. Esto no implica que uno no haya oído y escuchado a los otros, y este oír y escuchar se convierte en auténtico humus sobre el que se asientan las cadencias de la lectura y la escritura. Cualquier observador de los textos del alumnado habrá detectado que, en su escritura, abundan los rastros de oralidad, especialmente en los primeros cursos. Por eso, sería importante saber cómo podemos sacar partido de la importancia de esa oralidad, y favorecer la escritura. No pretendemos sentenciar que la escritura es superior a la oralidad, que no lo es, sino enriquecernos gracias a su potencial comunicativo. Recordemos que lo oral es anterior a la escritura.

Ciertamente, se puede ir de la oralidad a la escritura, como del uso a la reflexión o de la práctica a la teoría. Los resultados alcanzados mediante este método –ir de la oralidad a la escritura y de ésta a la lectura– dependerán del modo y manera en que hagamos llegar al alumnado nuestras exigencias de escritura.

No se trata de primero leer un poema o un texto argumentativo para luego escribir poesías o razonamientos, sino de hablar y de escribir poesías o razonamientos que puedan servir para avanzar en el dominio de usos cada vez más complejos de la lengua.

Eso sí, una vez escritos, es conveniente fomentar la lectura de otros textos, escritos por todo tipo de personas, no necesariamente escritores, y no hacerlo con el fin de evidenciar lo mal que lo hacemos nosotros y lo bien que lo hacen los otros, sino, simplemente, con el

objetivo de aprender formas más complejas de expresión que se nos escapan o en las que no hemos reparado: la manera de estructurar el texto, el uso de la ironía y la elipsis, la utilización de la voz narrativa, el modo de adjetivar, de abrir y cerrar el texto, de concitar un tipo de vocabulario, de emplear cierto tono textual...

Si el profesorado conoce bien las diversas tipologías textuales, la manera en que cada texto –narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, poético y descriptivo– se estructura canónicamente, las dificultades que cada uno de ellos conlleva a la hora de lograr la necesaria coherencia, cohesión y adecuación, y los modos diversos de conjugar creativamente los tres momentos de la escritura –la planificación, la escritura y la revisión–, podrá organizar experiencias de escritura sin necesidad, en principio, de obsesionarse con la lectura.

El alumnado que ha cultivado la escritura de un modo riguroso, de acuerdo con las orientaciones precisas que el profesorado le ha proporcionado acerca de cómo los textos adquieren entidad como tales, suele tener menos dificultades de comprensión, al enfrentarse en la lectura con una elipsis, un mensaje implícito o lleno de inferencias, una estructura narrativa *in medias res*, un narrador equisiciente, una estructura deductiva o inductiva, o una argumentación *ad hominem*, porque ha estado empleando todo ello en sus prácticas de escritura.

No dogmatizaré asegurando que sólo los que han escrito relatos con estructuras *in medias res* o razonamientos con estructura inductiva no tendrán dificultad para entender el significado de las mismas, pero sí diré que estarán mejor preparados para comprenderlas que aquellos que no se han ejercitado en dichas tareas.

En este sentido, bien podría decirse que vamos de la escritura a la lectura. Pero, como decimos, no se trata de

escribir sin más. La escritura debe estar muy bien organizada y, para ello, tiene que planificarse en función de la resolución de los problemas que el alumnado va a encontrar a la hora de leer textos.

Sería bueno para todos, pero especialmente para los alumnos, recuperar una actitud metodológica un tanto olvidada y que consiste en hacer que el alumnado resuelva la problemática de la comprensión mediante la creación personal, y lograr, en definitiva, que lo que se llama saber declarativo se asimile e interiorice mediante un saber procedimental, y no sólo verbal.

Ello será posible si el alumnado se convirtiera en emisor, autor, productor de textos, porque el hecho de escribir ayuda a la comprensión lectora, cuando ese es el objetivo al que se orienta la escritura. Para hacerlo posible, habremos de entender la escritura como una forma privilegiada de explorar y descubrir ideas. Es bien sabido que las ideas pueden surgir de la misma escritura, pues, con frecuencia, a través del propio acto de escribir creamos y exploramos tanto las ideas propias, como las ajenas.

Nuestro objetivo es escribir para comprender mejor. O, dicho de otro modo, pretendemos llegar a la lectura comprensiva mediante la escritura consciente y personal –o, si fuera preciso, colectiva.

El aprendizaje es significativo en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento. Se aprende a producir e interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con ellos, si se goza de la posibilidad de producirlos y reflexionar sobre ellos en todas las áreas.

LA COPIA PURA Y DURA

El sistema que durante mucho tiempo se ha usado en las escuelas consiste en obligar al alumnado a copiar aquellos textos

que no entendía, ya que se consideraba que de este modo acabaría comprendiéndolos. Quizás nos riamos de este método, pero, si lo pensamos, veremos que en nada se diferencia del hecho de explicar una y otra vez algo que el alumnado dice no comprender, sin reparar en que, quizás, la culpa no sea del alumno, sino de la propia explicación, del método utilizado para transmitir los conocimientos.

Se pensaba –y así lo verbalizaban mis maestros– que el sistema espartano de la copia posibilitaba la comprensión del texto. Para dignificar este método y cubrirlo de cierta pátina honorable, se evocaba, nada más y nada menos, que la figura de Karl Marx, quien, según relataban, copiaba literalmente textos de Spinoza para comprenderlos mejor.

Es muy posible que dicha argucia, la de la copia, sirva para algunas personas, pues nunca se sabe con probidad científica qué sucede en la mente de una persona cuando se enfrenta a un texto, ya sea leyéndolo o copiándolo.

En cualquier caso, puede que el asunto de copiar textos para comprenderlos sea más complejo de lo que parece a simple vista. Yo veo, salvando las distancias, cierta correspondencia entre esta idea y la concepción de quienes consideran que escribimos, no lo que pensamos, sino para saber lo que pensamos.

Desde luego, esta dimensión epistémica de la escritura está, sin duda, en la base de lo que estamos sugiriendo acerca de cómo se desarrolla la formación lectora mediante el acomodo del acto de escribir.

Mandamos escribir al alumnado para que tome nota de las complejidades del lenguaje, porque, de este modo, adquirirá un conocimiento personal sobre las mismas y no tendrá dificultades serias de comprensión cuando se enfrente a textos de idéntica naturaleza. Por lo tanto, no basta con copiar los textos para compren-

derlos –a no ser que se copien con esa intención, que todo podría caber en la viña del aprendizaje.

Sin embargo, pensamos que la composición de textos se inscribe dentro del proceso de construcción de conocimientos y, por tanto, de la comprensión de los mismos. En la medida en que verbalizamos, tenemos conciencia de lo que sabemos o creemos saber sobre una realidad concreta. La escritura se convierte, en este sentido, en la radiografía de nuestra capacidad para entender y expresar la complejidad que nos acucia. Si nuestro conocimiento de la complejidad del lenguaje es óptimo, también lo será nuestra expresión y, por tanto, la comprensión ajena.

DECIR Y TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO

Aunque hemos planteado y alabado la posibilidad de la creación de textos sin tener puntos de referencia textual –aunque teniendo siempre presente la situación comunicativa y la complejidad estructural–, existe otro método que toma como pretexto otros textos, sea para imitarlos y transformarlos mediante técnicas creativas o, sencillamente, para trascodificarlos. El citado método consiste, dicho de una manera sencilla, en tratar de decir lo mismo que el texto madre, pero recurriendo a otro código expresivo. Sólo si se comprende el texto, se podrá completar con éxito dicha actividad.

Como ya es sabido, Bereiter y Scardamalia¹¹ distinguían dos modelos de procedimientos para la elaboración de textos: el que consiste en «decir el conocimiento» (*knowledge telling*) –de acuerdo

con el cual nos limitamos a construir un texto encadenando una sucesión de frases– y el que pretende «transformar el conocimiento» (*knowledge transforming*) –según el cual planificamos, proponemos y reelaboramos el texto en función de una representación previa del texto final y de la situación discursiva en que se inserta.

El modelo que consiste en *decir el conocimiento* es el que impera en las instituciones educativas. Especialmente, en las áreas no lingüísticas, donde simplemente se traslada el conocimiento a una hoja, normalmente, durante un examen. Sin embargo, el hecho de que el alumnao realice dicho trasvase no implica necesariamente que haya logrado apropiarse de esos conocimientos.

Por otra parte, al hablar de *transformar el conocimiento*, nos referimos a apropiarnos de él, a adquirirlo o asimilarlo, a tener la posibilidad de acceder él en cualquier momento, y ser capaces de reutilizarlo y generalizarlo pertinentemente en función de una intención comunicativa determinada.

La palabra clave que hemos elegido para describir estas propuestas es *trascodificación*, puesto que implican un doble proceso: decir y transformar el texto leído. Estamos, pues, ante un sistema consciente de recomposición de un texto, tomado de un ámbito cognoscitivo cualesquiera, literario, matemático, químico... La trascodificación, por tanto, implica, ante todo, realizar una lectura detenida de una información determinada para, después, presentarla de otra forma y mediante un código expresivo distinto. Semejante actividad sólo es posible si el alumno comprende bien el texto y, por tanto, ofrece al profesorado un buen sistema para cono-

(11) C. BEREITER y M. SCARDAMALIA: *The psychology of Written Compositio*. Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1987.

cer el grado alcanzado por el alumno en el desarrollo de la lectura comprensiva.

Las formas de transcodificar un texto son múltiples y variadas, ya que pueden emplearse: tablas, gráficos de comparación, representaciones arbóreas, ruedas, listas, mapas conceptuales, etiquetas, gráficas/dibujos, cómics, diagramas, cambios de estilo y persona, anotaciones en un diario, reportajes periodísticos, publicidad, declaraciones de un testigo presencial, faxes, telegramas, informes de radio o de televisión, poemas, descripciones, anuncios de empleo, narraciones, organigramas, documentos de archivo, tarjetas, juegos de mesa, cartas, textos deportivos, cartas de empresa, noticias, mítines, artículos de opinión, carteleras de cine, esquelas, obras de teatro o guión, diálogos, cuentos, periódicos...

Todos los conocimientos que vienen en los libros de texto pueden ser transcodificados, manipulados y transformados siguiendo unas pautas concretas que, previamente, el profesorado determinará con el alumnado y que serán de obligado cumplimiento. Especialmente, conviene que la planificación de dicha actividad contemple cuales son la *finalidad* y el *destinatario* de la misma.

Algunas sugerencias podrían ser: transformar un problema de matemáticas en un relato; transformar una pregunta de ciencias sociales en la página de un diario; transformar un texto de física en un poema; transformar la biografía de un escritor en un diagrama; transformar un refrán en símbolos matemáticos; transformar una información económica en una noticia o en una declaración de amor o de odio; transformar un poema en un cómic...¹²

Para saber transformar un texto con inteligencia, es necesario, en definitiva, apropiarse de él, y eso requiere buenas dosis de observación y análisis que habrán de centrarse en estructuras, conceptos y mecanismos textuales de todo tipo. Son modelos que, bien asimilados pueden proporcionar al alumnado un conocimiento y una comprensión pragmática de los elementos fundamentales que constituyen un texto.

Además, conviene añadir que la rica problemática que conlleva el proceso de formación de un lector competente no puede resolverse mediante el acomodo de la escritura, ya sea entendida forma pura o situándola en segundo plano mediante técnicas de imitación y transformación de textos. Cualquiera que haya probado la estrategia de emplear la escritura sabe que puede dar excelentes resultados si se concede la necesaria importancia a aquellas cuestiones que plantean mayores dificultades al alumno a la hora de comprender los textos: el punto de vista, el tiempo, las estructuras, la voz, los estilos directos, la ironía, la elipsis, las concordancias, las inferencias, los contenidos o significados implícitos, el contexto, la activación de conocimientos previos, el vocabulario, el conocimientos del mundo, de la asignatura, de sí mismo...

CONCLUSIÓN

En definitiva: hay que ser consciente de por qué y para qué se manda leer y escribir al alumnado. Y éste, a su vez, debe saber también por qué y para qué realiza dichas tareas de escritura y de lectura. Se trata, por tanto, de convertir la escritura y la lectura en actos conscientes.

(12) Véase mi libro *Leer para comprender*. Pamplona, Gobierno de Navarra, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- BOIX MESTRE, A. y otros: *La expresión escrita: teoría y práctica*. Barcelona, Teide, 1997.
- JIMENO, P.: *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*. Pamplona, Departamento de Educación, 2004.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, Á. (eds.): *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid, Síntesis, 2000.
- MORENO, V.: *El juego poético en la escuela*. Pamplona, Editorial Pamiela, 1989
- *Taller de cuentos: materias optativas: primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Pamplona, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, 1995.
 - «Hacer lectores», en *Alacena*, 27, pp. 5.
 - *Lectura, libros y animación lectora*. Pamplona, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, 2000.
 - *No es para tanto: divagaciones sobre la lectura*. Zaragoza, Prames, 2001.
 - *Leer para comprender*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura, 2003.
- *Leer con los cinco sentidos* (2ª ed). Pamplona, Editorial Pamiela, 2004.
 - *El deseo de leer*. Pamplona, Editorial Pamiela, 2004.
 - *El deseo de escribir*. Pamplona, Editorial Pamiela, 2003.
 - *Lectores competentes*. Madrid, Anaya, 2004.
 - *Metáforas de la lectura*. Madrid, Lengua de Trapo, 2005.
- REYES, G.: *Cómo escribir bien español*. Madrid, Arco/Libros, 1998.
- SERAFINI, M^a. T.: *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós, 1994.
- *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona, Paidós, 1989.

PÁGINAS WEB

<http://www.fundaciongsr.org/documentos/pdf>

Todos los libros editados por el Departamento de Educación... (Gobierno de Navarra) están disponibles, además, en formato electrónico y pueden bajarse de Internet desde: www.pnte.cfnavarra.es