



Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo

PRESENTACIÓN

LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL: ENFOQUE, CONCEPTOS E INVESTIGACIONES

1. Un mundo lleno de artefactos letrados
2. Leer es un verbo transitivo
3. Habilidades comunes
4. Diferencias entre comunidades
5. Diferencias entre disciplinas
6. Ámbitos e instituciones y prácticas letradas
7. Lo vernáculo y lo académico
8. Aprendizaje
9. Perspectiva sociocultural
10. Ejemplo de tarea sociocultural
11. Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)
12. ¿Por qué una perspectiva sociocultural?

PRÁCTICAS LETRADAS CONTEMPORÁNEAS

13. La lectura cambia
14. Algunas formas nuevas de leer
15. Leer divulgación científica
16. Historias realistas
17. Fanfic
18. ¿Qué ha cambiado?

LEER CRÍTICAMENTE

19. ¿Qué es?



20. Lo crítico
21. Ejemplo de criticidad
22. Otro ejemplo
23. ¿Cómo se hace?
24. El lector crítico
25. Alfin
26. Ejemplo de aula

¿CÓMO SE LEE (CRÍTICAMENTE) EN LA ESCUELA?

27. 1ª investigación: ideología y libros de texto
28. 2ª investigación: tareas de lectura en ESO
29. 2ª investigación: tareas de lectura crítica en Bachillerato
30. 3ª investigación: leer sobre marihuana en webs
31. 4ª investigación: editoriales del 11M

EPÍLOGO

32. Algunas conclusiones
33. Literacitat crítica

BIBLIOGRAFÍA



Presentación

No es la primera vez que escribo una conferencia después de haberla pronunciado ante una audiencia de carne y hueso, pero sí que es seguramente la primera vez que sé que el texto se difundirá a través de una web, el Centro Virtual Leer.es, y que mis lectores se bajarán un PDF directamente de la red. Por ello, he renunciado a escribir al estilo de un *paper* científico o de un artículo de divulgación, y voy a aprovechar los recursos que me ofrece este canal para reproducir parte del material multimodal que usé en mi presentación. ¡Cuánto tiempo cuesta preparar un buen *powerpoint*! ¡Y qué lata que no puedas luego aprovecharlo para el texto escrito!¹

También voy a incluir aquí parte de los comentarios orales, espontáneos y vivos, que suscita el contacto directo con una audiencia de 140 especialistas. Es admirable que tantas personas aguantaran a este ponente un domingo por la mañana, a las 9.30, durante hora y media, en aquel pequeño salón del quinto piso, del Círculo de Bellas Artes de Madrid. Por no decir nada de la audiencia que pudo seguir la intervención en vivo por el mismo portal Leer.es (y de los que podrán seguir escuchándolo, fragmentado, a partir de ahora). Esos comentarios de tipo oral informal intentan mitigar con humor y sarcasmo tanto la experiencia costosa de estar encerrado y obligado a escuchar durante 90 minutos, como los datos a veces decepcionantes o desconcertantes que nos aporta la investigación empírica sobre la escritura, su uso y su aprendizaje. El humor e incluso el sarcasmo no tienen por qué estar reñidos con el rigor y la científicidad.

Agradezco a los organizadores la invitación para participar en un foro tan estimulante como fue aquél, con parte de los expertos más reputados del país en lectura, escritura, bibliotecas, planes de lectura, etc. Fue extraordinariamente enriquecedor el intercambio durante 12 horas (sin contar los cafés ni las comidas) con mis colegas universitarios (psicólogos, pedagogos, maestros), docentes, documentalistas, políticos, formadores de profesores, etc. Mi deseo es contribuir modestamente a este espacio de discusión y reflexión sobre un tema tan trascendental como urgente.

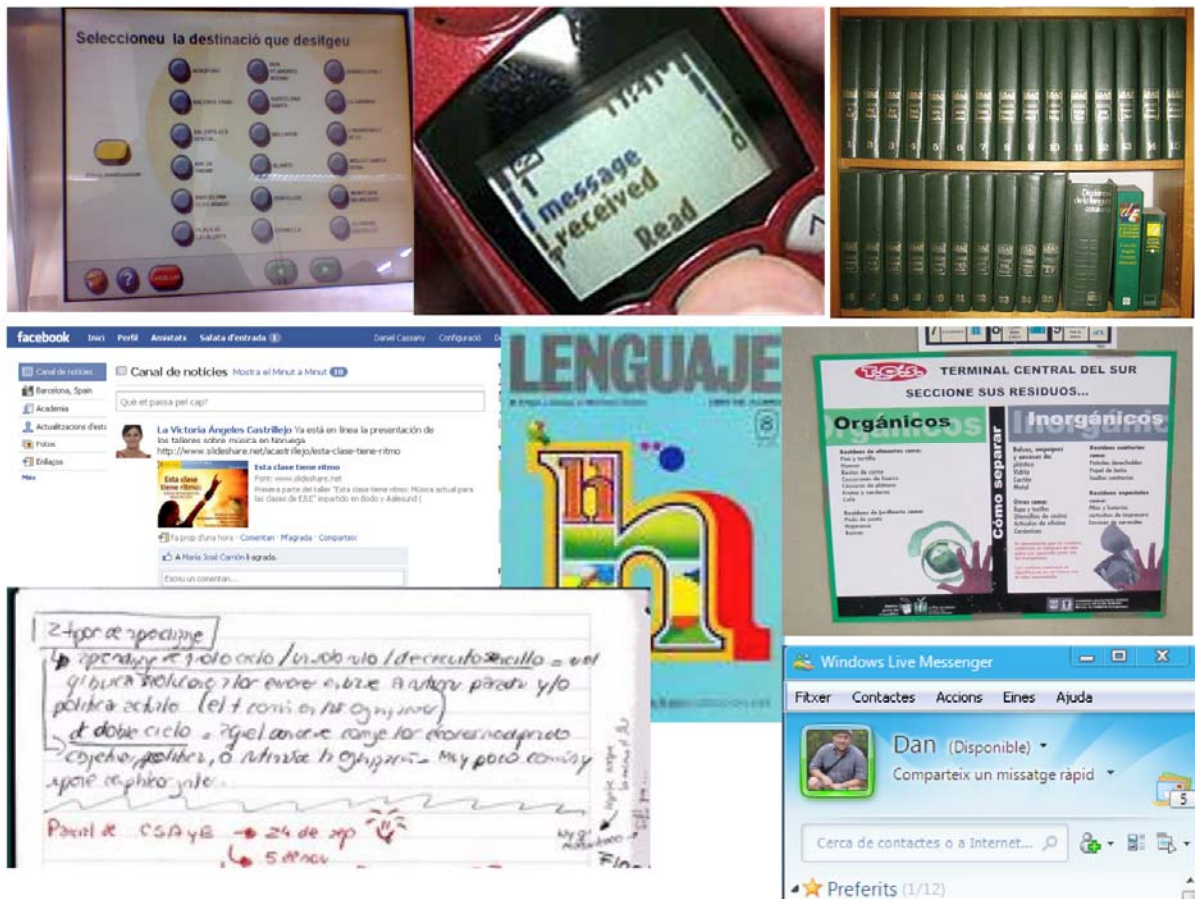
Y una última consideración. Les habla un lingüista, más social y crítico que generativista o formalista. Pese a que he trabajado durante varios años con una perspectiva más cognitiva (en mis libros *Describir el escribir*, *Construir la escritura* o *Reparar la escritura*) hoy en día sitúo mis investigaciones en un contexto sociocultural, anclado en el Análisis Crítico del Discurso, la Etnografía de la Comunicación y los Nuevos Estudios de Literacidad. Esta es la orientación que voy a adoptar aquí y espero que resulte un complemento de las miradas que me han precedido.

¹ Pero tampoco es la primera vez que escribo sobre estos temas, por lo que para el texto que sigue voy a aprovechar algunos trabajos precedentes. En concreto, en los subapartados 4 y 5 reproduzco un par de fragmentos breves de mi libro *Prácticas letradas contemporáneas*, de 2008; en los subapartados 15, 21 y 23 utilizo algunas ideas y párrafos de otro libro: *Tras las líneas* (2006).

La perspectiva sociocultural: enfoque, conceptos e investigaciones

Una manera más global de entender la lectura

1. Un mundo lleno de artefactos letrados



Cuadro 1. Ejemplos variados de artefactos letrados de nuestra comunidad

Si intentamos observar nuestro mundo con una mirada etnográfica, lo primero que destaca es que estamos rodeados de *artefactos letrados* (Barton y Tusting, 2005) de muy variado tipo. Para comprar un billete de ferrocarril debemos leer y escribir en la pantalla (foto superior izquierda; cuadro 1); enviamos mensajes de texto con nuestro móvil; consultamos enciclopedias y diccionarios (foto superior derecha); chateamos con nuestros conocidos por Messenger o Facebook; tomamos notas en una conferencia (foto inferior izquierda), o, en la escuela, leemos y hacemos tareas en el libro de texto de Lenguaje. Tenemos libros, papeles, prospectos, ordenadores, pantallas, vallas publicitarias, móviles, etc.

Todos estos artefactos sirven para poder vivir en nuestra comunidad letrada, para poder ejercer las tareas más cotidianas de la actividad laboral, personal o cívica. Por



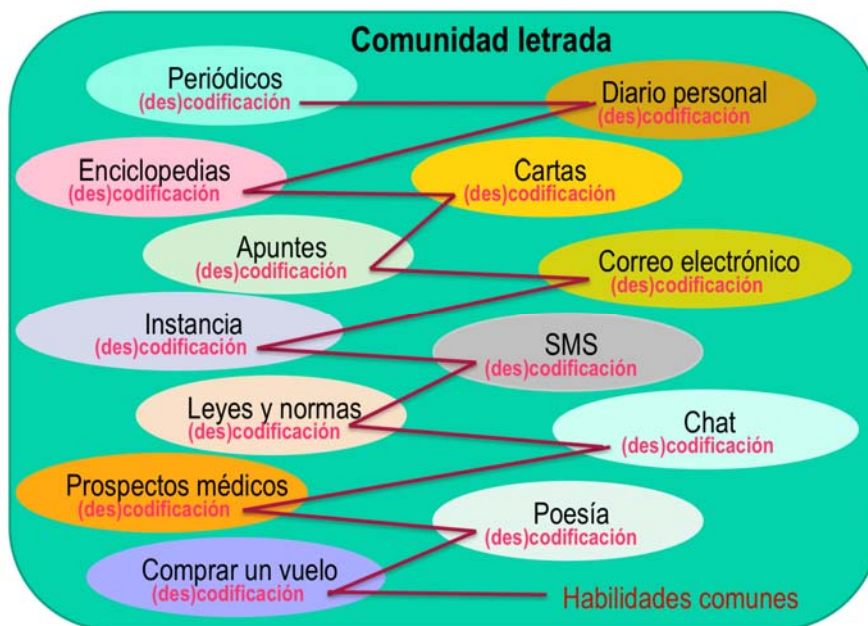
ejemplo, para tirar un desperdicio en una central de autobuses en el Distrito Federal de México hay que entender el cartel, que distingue la basura orgánica de la inorgánica (cuadro 1; derecha); solo así puedes saber cuál es el bote de basura adecuado para cada tipo de desperdicio. Si uno es analfabeto, como me ocurrió a mí en la Universidad Fu Jen de Taipei, al intentar deshacerme de un kleenex y encontrarme con los cinco contenedores de basura de esta foto, debe buscar otras estrategias: yo me asomé al interior de cada recipiente para ver qué tipo basura contenían y deducir dónde debía tirar mi kleenex:



Cuadro 2: Contenedores de basura en Taipei (Taiwán), abril de 2008

2. Leer es un verbo transitivo

El cuadro 3 muestra de manera esquemática la relación entre comunidad letrada, artefactos, prácticas de lectura y escritura y habilidades cognitivas comunes:



Cuadro 3: Comunidad letrada, prácticas letradas y habilidades comunes



Cada una de las maneras recurrentes y habituales de usar los artefactos letrados en nuestra comunidad constituye una *práctica letrada*, un tipo de lectura y escritura particular (que he representado en el cuadro 3 con círculos de diferente color). ¿Es lo mismo leer un periódico, recibir un SMS en el móvil, consultar el prospecto informativo de un antihistamínico, leer en voz alta un soneto o comprar un billete de avión por Internet? Cada una de estas prácticas usa artefactos distintos, que encontramos en contextos alejados y que permiten alcanzar finalidades diversas. En cada una de esas prácticas manejamos lenguajes diferentes, de modo distinto; tratamos con textos, vocabularios y estructuras retóricas distintas, que leemos y comprendemos de manera particular en cada caso.

Precisamente porque cada práctica lectora es distinta, nadie sabe comprender e interpretar todos los textos de una comunidad. Todos somos analfabetos con los artefactos y las prácticas que no usamos en nuestro día a día. Confieso que tengo dificultades para entender la sección de economía de los periódicos, buena parte de la documentación jurídica, muchos documentos científicos de disciplinas que ignoro, etc.

Aprender a leer requiere aprender a leer el texto que aportan los artefactos letrados, pero también aprender a usar estos artefactos en el momento y el lugar adecuado, a insertarlos en las prácticas sociales del día a día. Este es el significado del título de este subapartado: *leer es un verbo transitivo*.

3. Habilidades comunes

Sin duda, subyace a todas las prácticas letradas un componente común, un conjunto de destrezas o capacidades que está representado en el cuadro 3 con la línea roja zigzagueante. En cualquier tipo de lectura y texto debemos reconocer las letras, hacer hipótesis de su significado, aportar conocimiento previo, recuperar inferencias, tener control metacognitivo sobre el proceso de lectura, etc.

Al respecto, la psicología de la lectura ha identificado tres grandes grupos de destrezas, que Emilio Sánchez (2009) expresa de esta forma al referirse a las características del lector experto:

1. desplaza sin esfuerzo sus ojos por la página impresa,
2. extrae (seleccionándola) la información allí contenida y la integra de manera sustantiva en sus estructuras de conocimiento, que se verán así enriquecidas y reorganizadas en grados diversos, y
3. tiende a asumir o, según los casos, crear metas de lectura y a revisar en qué grado esas metas se van consiguiendo, lo que puede llevar o no a ciertas medidas reparadoras [...].

El punto 1 se refiere a la capacidad de descodificar, a reconocer con rapidez y precisión las palabras. Se trata de una destreza superficial o *fría* —en términos de Emilio Sánchez— que se desarrolla con la experiencia de manera paulatina y que los lectores “experimentados” (mejor que “expertos”, —puesto que todos somos parcialmente analfabetos—) han automatizado, para poder dedicar sus recursos cognitivos a las tareas estratégicas de orden superior (puntos 2 y 3), que son más



estratégicas, profundas y calientes. Seguramente se trata de una capacidad común para todas las prácticas, pese a que cada campo conceptual y cada disciplina tienen un vocabulario y un estilo propios y a que algunos lectores pueden carecer de experiencia previa con algún tipo de texto.

El punto 2 se refiere a las capacidades de procesar la información, recuperar las inferencias o los datos implícitos, relacionarlos con el conocimiento previo y construir un significado coherente dentro de cada disciplina, según los modos particulares de construir conocimiento. Resulta más temerario defender aquí que existan unos mismos procesos cognitivos, esencialmente iguales, para poder comprender todos los textos. Sabemos que el conocimiento se construye en cada disciplina de manera diferente: utiliza métodos diferentes de obtención de datos, se razona y justifica con retóricas diferentes, la terminología y la estructura discursiva también varían, etc. La física y la química operan según una lógica diferente de la literatura, la justicia o la filosofía.

Lo mismo podríamos argumentar del punto 3, sobre la capacidad metacognitiva del lector de poder controlar sus procesos de comprensión. La autorregulación del lector varía notablemente según la práctica letrada: la lectura de una novela no exige el mismo rigor que la lectura escolar de un libro de texto o que la búsqueda de datos en Internet.

En resumen, el aprendiz de lector debe adquirir el código gráfico y entrenarse y automatizar su reconocimiento; también debe desarrollar estrategias cognitivas de comprensión y autorreguladoras. Estos aprendizajes son básicos e imprescindibles para alcanzar niveles aceptables de procesamiento lector. Pero no es suficiente. También hay que aprender los aspectos socioculturales de cada práctica letrada: cómo, dónde y cuándo se usa cada artefacto, para conseguir qué propósitos, de qué manera, etc. Veamos algunos ejemplos de esa diversidad.

4. Diferencias entre comunidades

Cada comunidad desarrolla sus propias prácticas letradas. En su proyecto de tesis, Carmen Pastor (2005) compara la manera de quejarse por escrito de los españoles en España y de los alemanes en Alemania, analizando tres tipos de cartas de queja originales, escritas por ciudadanos españoles en español, por ciudadanos alemanes en alemán y por estudiantes alemanes de español en español.

La primera diferencia que encontró es que los alemanes se quejan más. Fue fácil encontrar quejas auténticas de estudiantes alemanes en academias de lengua alemanas y mucho más difícil conseguir las en España. ¿Es que en España no hay problemas? Claro que sí. ¿Es que los alemanes están más alfabetizados? Tampoco. Según la autora, escribir una queja tiene valores diferentes en cada país. En España se considera algo grave, especial, casi extraordinario, que quizás agrande el problema original y ponga en aprietos al afectado. Preferimos solucionar el problema hablando; escribir una queja es la última opción. En Alemania, en cambio, quejarse es algo corriente, no necesariamente negativo, el ejercicio de un derecho ciudadano, algo que permite solucionar problemas y mejorar la institución implicada. Por supuesto, detrás de estas prácticas encontramos concepciones culturales diferentes de la comunidad,



de los derechos de la ciudadanía y de las comunicaciones entre instituciones y ciudadanos.

La segunda diferencia es lingüística. Los alemanes son más directos y contundentes al formular sus quejas, explicando con claridad su problema y la solución que piden: *No me gusta la clase que hacemos, quiero estudiar más gramática...* En cambio, los españoles nos expresamos de modo más indirecto, con rodeos, perífrasis e implícitos. Somos más corteses y mitigamos las afirmaciones potencialmente agresivas: *La clase es fantástica pero, estoy de acuerdo aunque...* En resumen, un mismo género discursivo (la queja) se desarrolla de modo bastante diferente en dos comunidades lingüísticas cercanas, por motivo de su historia particular y de su organización social.

Claro, el problema surge cuando estas dos comunidades establecen relaciones: cuando alemanes y españoles se quejan entre sí o cuando un alemán debe quejarse en español o viceversa. Muchos alemanes veranean en Mallorca y muchos españoles visitan Múnich para la *Oktoberfest*. Imaginemos que tienen un problema en el hotel y presentan una queja. Aparte el idioma en que lo hagan, lo más probable es que la 'retórica' alemana y española tiñan las quejas correspondientes. (Hay que conocer muy bien un idioma, una cultura y las prácticas letradas correspondientes para saber adaptarse a su retórica particular.)

Los españoles posiblemente van a encontrar las quejas alemanas hostiles, directas e incluso torpes, hasta el punto de generar rechazo e incompreensión (aunque los alemanes que las formularon no tienen nada personal al respecto... solo pretenden ejercer sus derechos). Los alemanes quizás encontrarán retóricas y confusas las quejas españolas, quizá no entiendan los rodeos y los implícitos que sugieren.

Las diferencias son tan relevantes que algunos libros de español comercial para alemanes y de alemán comercial para españoles incluyen indicaciones al respecto. Vemos así que aprender a leer y escribir en un segundo idioma requiere también conocer cómo se usa cada género en la comunidad en que se habla el idioma. También podemos concluir del ejemplo que debemos ser cautos al leer textos que procedan de otras culturas o al escribir para lectores de otras culturas (que probablemente utilizan otras retóricas). Aunque ignoremos cómo es esta retórica, podemos evitar la prepotencia de imponer la nuestra.

5. Diferencias entre disciplinas

Otro doctorando de nuestro grupo, Óscar A. Morales, de la Universidad de Los Andes en la sede de Mérida (Venezuela), muestra en su tesis —ya muy avanzada— las variaciones en las prácticas letradas debidas a las especificidades de la disciplina (ver Morales en la bibliografía y Cassany y Morales 2009). Óscar es profesor de español, inglés e investigación en la Facultad de Odontología de dicha universidad y, junto con la comunidad académica y clínica de esta institución, considera que un dentista debe saber leer y escribir los textos propios de su disciplina, además de poder sacar muelas y desvitalizar nervios.

Al ser la Odontología una disciplina que evoluciona rápidamente, con la aparición constante de nuevos materiales y técnicas, el dentista se va formando y actualizando a

lo largo de la vida, de manera continuada, con la asistencia a encuentros y seminarios y, también, con la lectura y la escritura de los textos de la disciplina. Por ello, Morales explora las prácticas letradas específicas de esta disciplina e identifica sus tres discursos centrales, siguiendo la metodología del Análisis de Género Discursivo:



Cuadro 4. Géneros discursivos de la Odontología

Como muestra este cuadro 4, la comunidad odontológica se vale de diferentes géneros discursivos para desarrollar su actividad: manuales de disciplina, artículos de investigación y de revisión, fichas de clientes y *abstracts* o resúmenes. Según Morales, los géneros más relevantes son los cuatro marcados en negrita (caso clínico, artículo de investigación, artículo de revisión y *abstract*), puesto que son los que construyen el conocimiento de la disciplina y los que nutren de contenido el resto de prácticas letradas de la comunidad odontológica.

A partir de un corpus automatizado de 120 ejemplares de estos tres géneros, extraídos de las revistas odontológicas hispanas más prestigiosas, de ambos lados del Atlántico, Morales analiza la estructura de estos tres géneros (los *movimientos* o elementos retóricos que los componen) y los mecanismos de atenuación que usa el autor para modular su discurso (por ejemplo: los resultados *sugieren*, los datos *confirman fehacientemente por el momento*, etc.).

Veamos la estructura de un artículo de revisión, en el que un especialista resume el estado de la cuestión sobre un tema particular de la disciplina (empastes, ortodoncias, etc.):

Secciones	Movimientos discursivos	
Introducción	Delimitación del tema	<i>obligatorio</i>
	Justificación	<i>opcional</i>
	Objetivos	<i>obligatorio</i>
	Evaluación/ aplicación	<i>opcional</i>
	Metodología	<i>opcional</i>

Desarrollo	Presentación/introducción de la información/sección/apartado	<i>obligatorio</i>
	Elaboración/expansión de la información	<i>obligatorio</i>
	Resumen	<i>obligatorio</i>
Conclusión	Resumen crítico del texto	<i>obligatorio</i>
	Comprobación del logro de los objetivos y actualización de la importancia	<i>opcional</i>
	Propuestas para la práctica clínica y para futuras investigaciones	<i>opcional</i>

El propósito global de estas investigaciones es identificar y describir los usos lingüísticos específicos que desarrolla la comunidad odontológica para poder enseñarlos a los estudiantes de Odontología en la universidad. El fundamento de partida es que ser un buen odontólogo exige también ser un buen usuario de los textos propios de la odontología, puesto que las maneras de leer y escribir en esta disciplina son específicas.

Podemos argumentar algo parecido para las distintas materias del currículum escolar: saber física, historia, matemáticas o literatura es poder leer, comprender y usar los textos propios de estas disciplinas, que son particulares en cada caso. Por todo ello, resulta fundamental que los profesores de estas disciplinas enseñen a leer a sus alumnos los géneros y los discursos propios de cada campo. No podemos presuponer que los alumnos ya entiendan todo, solo a partir de sus habilidades comunes de procesamiento.

6. Ámbitos e instituciones y prácticas letradas

Las prácticas letradas no están aisladas ni descontextualizadas. Se distribuyen y organizan en la comunidad según ámbitos sociales, instituciones y contextos de uso, como muestra el cuadro 5 de la izquierda. En el ámbito administrativo, leemos leyes, normas, regulaciones, sentencias, y escribimos oficios e instancias. En el ámbito escolar, leemos libros de texto y enciclopedias y escribimos apuntes, exámenes y trabajos monográficos. En la vida cívica podemos participar en asociaciones (clubes deportivos, culturales, etc.) y leemos revistas, correspondencia, avisos, etc. En cada contexto, las instituciones fijan y regulan las características de sus prácticas letradas: los géneros discursivos que se usan, el tipo de lenguaje que utilizan (estándar o dialectal, formal o coloquial, etc.) o las condiciones de uso (quién tiene acceso a qué, cuándo y cómo —lo que los analistas del discurso denominan “el orden de los discursos”—), etc.



Cuadro 5. Prácticas letradas, instituciones y ámbitos de uso en la comunidad



En general, la investigación educativa ha prestado mucha atención a las prácticas letradas de la escuela, puesto que se suponen las más importantes, y ha olvidado otros ámbitos y contextos que, pese a tener menos relevancia, también pueden desempeñar un papel significativo. Por ejemplo, la iglesia juega un papel relevante en la alfabetización de los niños de algunas familias religiosas: en América Latina no es raro que se lea mucho en la Iglesia y en la catequesis, o que se comente la Biblia en casa después de la cena (Zavala 2002); algunos niños de origen árabe pueden haber aprendido a leer y escribir en sus países de origen en la escuela coránica, siguiendo unas prácticas memorísticas muy particulares.

Quizá en España tienen menos relevancia las instituciones religiosas en la formación de lectores, pero hay otros ámbitos importantes. Hoy en día, muchos niños, que son nativos digitales (ver Cassany y Ayala 2008), pueden dedicar una o más horas a leer y escribir por su cuenta fanfic —ver aquí [sección 17](#)—, a chatear con sus amigos, a “postear” en su fotolog personal o a divertirse con Tuenti o Facebook. Se trata de una experiencia letrada muy relevante para ellos, puesto que de este modo se divierten, se relacionan con sus amistades y refuerzan su identidad adolescente.

Denominamos *prácticas vernáculas* a este tipo de maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas, que las personas hacemos por nuestra cuenta, porque nos da la gana, al margen de las instituciones. Puesto que sabemos bastante poco de estas formas letradas, en realidad constituye un auténtico agujero negro o caja negra —como muestra el diagrama de la derecha en el cuadro 5. Parte de los trabajos actuales de mi grupo de investigación se centran en este ámbito: ver Cassany (en prensa b) y Cassany, Sala y Hernández (2008).

Desde una orientación sociocultural, resulta fundamental estudiar todos los ámbitos y contextos letrados de un sujeto, porque solo de este modo podremos alcanzar una visión ecológica y émica de su práctica lectora. *Ecológico* significa aquí global, contextualizada e interrelacionada. Y *émico* se refiere a adoptar el punto de vista del propio sujeto, o sea, a intentar entender lo que hacen los jóvenes desde su propio punto de vista: por qué le gusta el cómic o los SMS, qué significan en su vida, cómo se integran en ella, etc. Solo si conocemos todas las prácticas letradas de los alumnos y si comprendemos su punto de vista, su propia concepción de las mismas, podremos planificar intervenciones educativas significativas y efectivas (Hull 2001). Desde el análisis de las prácticas de lectura de literatura en el aula y fuera del aula, otros trabajos muestran sensibilidades parecidas, como sugiere el excelente trabajo de Mireia Manresa (2009).

7. Lo vernáculo y lo académico

Lo primero que constata una mirada ecológica y émica de lo letrado es la existencia de una brecha importante entre lo vernáculo y lo académico, o entre lo que los chicos hacen en la calle y en el hogar y lo que hacen en la escuela. Al margen de que al principio los niños se alfabeticen sobre todo en la escuela, muchos aprenden a usar la escritura para hacer cosas distintas fuera del entorno educativo. Se trata de prácticas privadas, personales, informales, flexibles o libres y voluntarias, que aprenden por su cuenta y que resultan mucho más interesantes —para ellos— que las



formas escolares de leer y escribir, que podemos calificar como estándar, formal, rígido e impuesto.

En los apartados [16](#) y [17](#), más abajo, se comentan dos ejemplos de prácticas vernáculas digitales, que fácilmente podemos comparar con el libro de texto o con los exámenes y los cuadernos de ejercicios que todos conocemos. Este esquema contrasta los rasgos principales de las prácticas vernáculas y académicas:

Vernáculo

- Autoreguladas
- Elección personal, libre
- Ámbito privado
- Aprendidas informalmente
- Socialmente despreciadas, criticadas
- Vinculadas con la identidad, la afectividad
- Ejemplos: *diario íntimo, diario de viaje, blogs, chats, cartas, fanfic, recetas de cocina*

Académico

- Reguladas por instituciones
- Impuestas
- Ámbito social
- Aprendidas formalmente
- Socialmente legitimadas, prestigiosas
- Vinculadas con la institución, la informatividad
- Ejemplos académicos: *apuntes, comentario de texto, exámenes, instancias, periodismo*

Algunos trabajos etnográficos que exploran las prácticas letradas de algunos alumnos que se consideran “poco lectores” (y que la escuela ha etiquetado como “lectores con dificultades”; *struggling reader*, en inglés) sugieren que estos pueden mantener una actividad letrada importante fuera de la escuela, leyendo prensa deportiva, chateando varias horas con sus amigos, incluso escribiendo fanfic y poesía, etc. (ver Aliagas et al. 2008 y 2009²; y Cassany, Aliagas, Hernández y Sala en prensa). Dichos trabajos sugieren que la práctica letrada vernácula puede ofrecer ciertas condiciones que motivan a algunos chicos a leer y escribir y a aprender, mientras en la escuela fracasan con las prácticas curriculares tradicionales.

Nos encontraríamos entonces con una situación parecida a la que describen las famosas investigaciones sobre etnomatemática o matemáticas de la calle (Carragher et al. 1988), que mostraron en los 80 que algunos niños que no podían aprender a multiplicar en el aula, con el cuaderno de aritmética y el algoritmo correspondiente, podían calcular el coste de 14 piñas o 27 mangos cuando ayudaban a sus padres a vender fruta el mercado. Dicho de otro modo, en una situación auténtica, significativa para el sujeto, oral e interactiva, el niño desarrolla estrategias para revolver el problema.

Por todo ello, el estudio de lo vernáculo presenta un notable interés por varios motivos:

- a) Se trata de lo que el alumno ya sabe hacer, o sea, del conocimiento previo o del punto de partida para iniciar aprendizajes más complejos; podemos explorar las diferencias lingüísticas y cognitivas entre lo vernáculo (lo que ya sabe) y lo

² Ver sobre todo el artículo de Aliagas et al. “*Aunque lea poco, yo sé que soy listo*. Estudio de caso de un adolescente que no lee literatura” (*Revista OCNOS* 5, p. 97-112), cuyo título ya resulta revelador sobre las conexiones entre lectura, identidad y valoración personal.

académico (lo que debe aprender), para buscar zonas de desarrollo próximo.

- b) Se trata de lo que interesa al alumno, de lo que le ha motivado a leer y escribir por su cuenta voluntariamente; podemos estudiar qué rasgos tienen esas prácticas para intentar incorporarlas a las prácticas académicas, para crear condiciones más interesantes para leer y escribir en la escuela;
- c) Se trata de lo que el alumno ha aprendido por su cuenta, sin maestro y sin esfuerzo; podemos identificar las condiciones que generan este aprendizaje para intentar incorporarlas en las prácticas académicas.

En definitiva, nos urge saber más sobre lo que los alumnos leen y escriben en el hogar y en la calle, fuera de la escuela, para poder construir puentes de diálogo entre estos dos ámbitos. Este es uno de los objetivos prioritarios de la investigación aplicada de los Nuevos Estudios de Literacidad (Pahl y Rowsell 2005).

Mi colega Glòria Sanz (2009) ha entrevistado a 14 alumnos de 14-15 años que leen y escriben fotologs de manera periódica en la red con su pandilla de amigos, además de analizar los textos multimodales que producen y de entrevistar a algunas madres y docentes de los mismos. Su admirable trabajo muestra cómo estos jóvenes usan Internet para relacionarse con sus amigos, para fortalecer lazos de amistad, divertirse y avanzar en la construcción de su identidad personal, en una época difícil, más allá de la familia y la escuela.

Muchos chicos elaboran unos fotologs sofisticados y modernos que muchos profesores seríamos incapaces de construir. Pero cuando una de las docentes entrevistadas conoció los fotologs que habían realizado dos de sus alumnos, y que ella ignoraba antes de participar en esta investigación, respondió que le parecía que contenían “muchas tonterías”. Este es nuestro problema.

8. Aprendizaje

Esta orientación sociocultural también aporta una teoría sobre el aprendizaje de las prácticas lectoras que pone énfasis en los aspectos sociales de la escritura. Judith Kalman (2003) distingue los siguientes pasos para apropiarse del uso de un artefacto letrado:

1. **Disponibilidad:** La comunidad debe poner un artefacto escrito (libros, móviles, ordenadores, etc.) al alcance del aprendiz.
2. **Acceso:** La comunidad debe crear las condiciones sociales adecuadas (bibliotecas, redes telefónicas, interlocutores, propósitos comunicativos, etc.) para que el aprendiz pueda acceder al artefacto letrado y a las prácticas que se desarrollan con él.
3. **Participación:** El aprendiz se involucra con un grupo humano (una *comunidad de práctica*; Wenger 1998) que usa el artefacto letrado en sus interacciones habituales; empieza a participar en las mismas, primero de *modo periférico* y poco a poco de manera más *sustancial* y legitimada (Lave y Wenger, 1991), de manera que sus interlocutores expertos le muestran la manera adecuada



de usar el artefacto en cuestión, dentro de este grupo humano, en el contexto, con los objetivos y los roles sociales que ya tienen preestablecidos por la historia del propio grupo.

4. **Apropiación:** El aprendiz usa por su cuenta el artefacto letrado, lo integra en su conjunto de prácticas comunicativas letradas y aporta su “voz” personal.

Veamos un ejemplo conocido. Muchos niños reciben su primer móvil, con tarjeta de prepago, a los 7-8 años, después de la primera comunión, de manos de los papás que pretenden controlar al hijo con este artefacto (disponibilidad). Estos niños pronto intercambian el número con sus amigos y empiezan a encontrar propósitos y situaciones para enviarse SMS (acceso). Un hermano mayor o un amigo más experto —y también la estrategia de ensayo y error— facilitan que el niño aprenda a manejar el minúsculo teclado del móvil para recibir y enviar SMS (participación), hasta que aprende a simplificar el código escrito y a usar el artefacto con mucha pericia (apropiación).

Podríamos trazar ejemplos parecidos con los programas de utilización de ordenadores que promulgan las autoridades. Después de la entrega de los ordenadores a los chicos (disponibilidad), hay que crear las condiciones técnicas (conexión eléctrica y wifi en las escuelas) y pedagógicas (elaboración de materiales digitales, formación del profesorado) para que los alumnos tengan acceso a la educación digital y puedan participar en ella.

9. Perspectiva sociocultural

Acabo este apartado con un resumen contrastivo de esta orientación sociocultural. En la columna de la derecha, con letra negrita, he destacado los conceptos más relevantes de esta mirada, en contraposición con un enfoque más psicolingüístico, a la izquierda:

Enfoque psicolingüístico

- Leer = actividad cognitiva, lingüística
- Texto = unidad comunicativa, un mensaje
- El mensaje se supone neutro.
- Leemos letras
- Leer = decodificar, inferir, comprender
- Leer = acceder a datos
- Aprender a leer = adquirir el código, desarrollar estrategias

Enfoque sociocultural

- Leer = **práctica letrada**, inserta en prácticas sociales
- Texto = **artefacto** social y político
- El mensaje se concibe como **situado**
- Leemos textos **multimodales**
- Leer = hacer cosas, asumir **roles**, construir **identidades**
- Leer = ejercer **el poder**
- Aprender = **apropiarse** de las prácticas preestablecidas

Comentaré solo algunos puntos de este esquema. Se propone el término *práctica* en vez de *actividad, habilidad o destreza* para enfatizar el carácter social de la lectura y para entender que la lectura se integra en otro tipo de prácticas sociales, como vivir en sociedad, informarse, trabajar, hacer un trámite administrativo o tirar un *kleenex*.



De este modo también se destaca la idea de que la lectura sucede en la vida real integrada con el resto de destrezas lingüísticas (conversión, producción escrita, etc.).

Desde esta perspectiva, se entiende también que, en una comunidad letrada (que ha erradicado la violencia de las armas), el discurso y las prácticas lectoras y escritoras constituyen la herramienta fundamental para ejercer el poder: resolver tareas, disfrutar de derechos, informar, persuadir, etc. Así, aprender a leer y escribir es una suerte de *empoderamiento*. Recuperamos la conocida perspectiva crítica del maestro Paolo Freire (Freire y Macedo 1987).

Finalmente, la perspectiva sociocultural presta mucha atención a las nuevas formas de lectura y escritura, que incorporan nuevos modos de representación del conocimiento, como la fotografía, el vídeo o las simulaciones virtuales. Una parte importante de la investigación se centra, así, en las prácticas de lectura y escritura de videojuegos (Gee 2004) y en la multimodalidad (Kress 2003 y Kress y van Leeuwen 2001).

10. Ejemplo de tarea sociocultural

Quizá resulta más sencillo poner un ejemplo práctico de aula de ambas perspectivas. Dicho de manera simple, las tareas de lectura que priorizan lo psicolingüístico se preguntan cosas como: *¿qué información aporta el texto?* o *¿cuál es la idea principal?*; también proponen instrucciones del tipo subraya la idea temática de cada párrafo o haz un resumen de este texto.

En cambio, las tareas de lectura que priorizan lo sociocultural recurren a preguntas como: *¿qué pretende el autor?*, *¿quién es y por qué escribió este texto?* o *¿cuándo y dónde puedo usar ese texto?* Por supuesto, este tipo de preguntas son más complejas que las anteriores y de algún modo las incluyen, puesto que no es posible deducir cuál es la intención de un autor o qué pretende un texto sin haber podido identificar y comprender sus ideas principales.

No hace muchos meses, entre los muchos correos de lectores y colegas que recibo de todas partes, me encontré con esta joya, que creo que tiene mucho sentido en lo que estamos hablando:

De: nancy.argentina@hotmail.com
A: daniel.cassany@upf.edu
Tema: **Necesito ayuda**

Hola Daniel, soy Nancy de Argentina, quisiera saber si me puedes ayudar con la idea principal de tu libro enseñar lengua pues lo estoy leyendo pero no lo comprendo del todo y me gustaria hacerlo. muchas gracias.

Cuadro 6. Correo electrónico de lectora

Me escribe una lectora anónima (la dirección email es falsa) de mi libro *Enseñar lengua* para pedirme ayuda en una tarea (algún requerimiento escolar: un examen, un



resumen, etc.). La petición no tiene ningún sentido, porque difícilmente se puede sacar una idea principal de un manual de 576 páginas...

Lo interesante aquí es que Nancy asume que conocer “la idea principal” equivale a resolver la tarea, a cumplir con el requerimiento escolar. No sabemos si ella reproduce una instrucción directa de la escuela o si ella ha formulado por su cuenta este tipo de petición de ayuda. Pero, en cualquier caso, ella ha aprendido (en la escuela) que para leer o usar un libro se requiere conocer la “idea principal”.

11. Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)

Veamos ahora algunos de los trabajos principales de la corriente de los *New Literacy Studies* o NEL (Nuevos estudios de Literacidad), o de autores que considero que se vinculan con esta corriente -y que a mí me han ayudado a desarrollar esta perspectiva-. En un conocido artículo programático, Gee (1999) presentaba el conjunto de esta orientación y la situaba en el contexto del giro social que están adoptando muchas disciplinas que habían priorizado lo cognitivo años atrás.

Siguiendo a Zavala (2002) esta orientación tiene su origen en la crítica a lo que se conoce como los estudios de la gran división, o sea, los trabajos de antropólogos como Jack Goody, Walter Ong, David Olson o Erick A. Havelock, entre otros, que establecen una asociación entre *escritura y civilización*, y que sugieren que la adopción de la escritura supuso “la domesticación de la mente salvaje”, parafraseando el título de una conocida obra de Jack Goody, o que si “el habla nos hizo humanos, la escritura, nos hizo civilizados”, citando ahora a David Olson.

Algunas etnografías pioneras y famosas, como las de Scribner y Cole (1981) sobre los Vai en Liberia, o la de Brice Heath (1983) sobre diferentes grupos de norteamericanos blancos y negros en EUA, sugieren que si bien el uso continuado de la escritura tiene efectos en el desarrollo cognitivo de los individuos y en su organización social, dicho desarrollo adopta formas muy distintas según sea la práctica escrita que la genere, de modo que no se puede establecer una conexión biunívoca entre escritura y civilización (occidental), como proponían los antropólogos anteriores. Cabe reseñar el volumen de Zavala, Niño-Murcia y Ames ed. (2004) constituye una excelente introducción a esta corriente, con una selección y traducción al español muy acertada de artículos fundamentales.

Entre los autores actuales de esta corriente de los NEL, destacaría a Brian Street (1984 y 2001), Gee (1996 y 2004), Roland Scollon y Suzanne Scollon (1981 y 1995), Allan Luke (1999 y 2000, y Luke y Freebody 1997), Colin Lankshear y Michele Knobel (2006 y 2008), Gunther Kress (2003) o Suresh A. Canagarajah (1999, 2002a y 2002b). En Gran Bretaña irradia mucha actividad el Lancaster Literacy Research Centre, dirigido por David Barton, con investigadores como Mary Hamilton o Roz Ivanic (ver Barton y Hamilton 1998; Barton y Tusting 2005; Barton, Hamilton y Ivaniz 2000).

En español, buena parte de los autores proceden de América latina, como la sociolingüista peruana Virginia Zavala (PCUP), la colombiana Mercedes Niño-Murcia (2008 y 2009; Iowa University), las mexicanas Judith Kalman (2003 y 2004; DIE), Guadalupe López Bonilla (Universidad de Autónoma de Baja California) y Alma Carrasco (Universidad Autónoma de Puebla). En España, David Poveda (Poveda et al. 2005 y



2005; UAM) ha publicado algunos trabajos al respecto. En la bibliografía final se citan algunos de sus trabajos, sin ánimo de exhaustividad.

Y pido disculpas con antelación por los olvidos que pueda haber cometido en esta lista. Creo que son todos los que están, aunque haya algunos que no estén...

12. ¿Por qué una perspectiva sociocultural?

Finalmente, veamos algunas razones por las que creo que esta orientación sociocultural de la lectura —de las prácticas letradas o la literacidad (como diría la propia orientación) — es más adecuada hoy en día. Sin ánimo de agotar la reflexión, esta perspectiva:

- Permite entender mejor la creciente diversidad letrada, dando cuenta de la variedad de artefactos y prácticas lectoras y escritoras, al poner el acento en las particularidades de cada situación.
- Considera las particularidades históricas, sociales y culturales de cada comunidad, de modo que permite considerar mejor la diversidad lingüística y cultural de las personas letradas e iletradas, entendiendo mejor el uso que hacen de la escritura.
- Atiende a las especificidades epistemológicas de cada ámbito de especialización, puesto que considera que el conocimiento se construye con lenguaje en cada contexto de manera particular.
- Incorpora una perspectiva social, democratizadora y crítica, comprometida en la búsqueda de justicia e igualdad para todos, dando poder (*empoderamiento*) a los aprendices.
- Es coherente con otras orientaciones lingüísticas, que pueden poner el acento en otros aspectos, como el análisis de género discursivo.
- También es compatible con las aportaciones psicolingüísticas, cognitivas y socioconstructivistas, que exploran los procesos, los recursos y las estrategias psicológicas usadas en las prácticas de lectura y escritura.

Prácticas letradas contemporáneas

Leer y escribir cambian...

13. La lectura cambia

Este feliz —y forzado— matrimonio entre una cita de Emilia Ferreiro y un chiste de Forges (en el cuadro 7) nos permitirá entrar en el segundo capítulo de mi charla, que pretende destacar algunos de los cambios que se han producido en los últimos años en la manera de leer y escribir.



Cuadro 7. Chiste de Forges (Cassany 2006a)

Apoyada en el carácter social de la escritura, Ferreiro (2001) nos recuerda que las prácticas de leer y escribir están situadas en un lugar geográfico y un momento histórico, por lo que no son universales o abstractas. Cabe preguntarse cómo leemos y escribimos en cada comunidad, en cada disciplina, en cada época, en cada momento del día.

Del mismo modo, el chiste de Forges muestra a un caballero que ignora el sentido o la utilidad de un artefacto letrado “extraño” que le acaba de regalar una señora y que es un libro. Su ignorancia —sumada a una apariencia normal de ciudadano letrado, con gafas, camisa y corbata— sugiere que quizás esté habituado a leer y escribir con otros artefactos.

14. Algunas formas nuevas de leer

Este cuadro 8 muestra algunas de esas nuevas maneras de leer y escribir, algunos de los cambios que estamos experimentando casi sin darnos cuenta, en silencio, y que he comentado con más detalle en otro lugar (Cassany 2006b, 2008b y en prensa a; blog lekenlín).

En las grandes ciudades es donde encontramos algunos de los artefactos letrados más sofisticados, como las máquinas expendedoras (de dinero, billetes de transporte, alimentos y bebidas, etc.) que han sustituido a las antiguas conversaciones entre cliente y empleado; la prensa que se distribuye gratuitamente —y que se financia con publicidad—; los carteles, los avisos y las señales de todo tipo, que informan a los ciudadanos sobre la manera de comportarse, o las normas y los documentos burocráticos, que regulan nuestras vidas y los derechos y deberes de la ciudadanía, en contextos cada día más democráticos.

Nuevas formas de leer 2



Cuadro 8. Algunas de las nuevas prácticas letradas

En el cuadro, el color rojo indica los discursos que pueden tener cierto grado de especificidad y que pueden presentar dificultades, como veremos en el apartado siguiente. En otro plano, la circunferencia se refiere a un tipo concreto de artefacto o género discursivo, mientras que el rectángulo presenta algunas características generales que pueden tener algunos tipos de texto actuales, que antes no eran tan habituales. Más abajo me referiré al fanfic y a las historias realistas, y en el siguiente capítulo abordaremos la lectura de la ideología.

15. Leer divulgación científica

Sin duda, una de las prácticas lectoras que ha incrementado su frecuencia e importancia es la lectura de textos especializados, escritos por un autor especialista (abogado, científico, economista, artista) para sus iguales, con mucha densidad terminológica, sintaxis compleja y contenido muy técnico. Así hoy los periódicos digitales dan acceso en portada a muchos documentos técnicos originales, como sentencias judiciales, informes económicos, partes médicos o declaraciones políticas, que pueden ser de interés para la ciudadanía aunque constituyan documentos técnicos de una disciplina.

El problema es que los lectores corrientes, que podemos tener derecho e interés a leer estos textos, no estamos preparados para hacerlo, puesto que no somos especialistas del área correspondiente. Este ejemplo, extraído de la divulgación científica —que es un ámbito algo diferente, porque aquí los textos sí que se dirigen a todos los ciudadanos (son “divulgación”)—, muestra algunas de las consecuencias que provoca la popularización de este tipo de práctica lectora.

The New York Times publicó un domingo de 1998 (cuadro 9) un reportaje sobre el cáncer. La acreditada redactora científica Gina Kolata explicaba con optimismo 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’”. No sirvió de nada que se aclarara que se investigaba “con ratones”. A la mañana siguiente decenas de enfermos de cáncer y de 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 (2000: 23). El investigador protagonista, Judah Folkman, tuvo que aclarar en entrevistas posteriores que, efectivamente, “si usted tiene un cáncer y es un ratón podemos ayudarle”.

Ejemplo:
Leer ciencia 3

NYT. 3-5-98. Cauto entusiasmo ante la llegada de nuevos fármacos que erradican tumores en ratones.

Cuadro 9. *The New York Times* (capturada en Internet. 30-5-2007)

La anécdota, documentada históricamente en la disciplina de la divulgación científica (o sobre *Public Understanding of Science* (Cassany, 2006a: 247), muestra dramáticamente un desencuentro entre autor y lectores, provocado por el diverso

grado de conocimiento previo de cada uno. En definitiva, quizá hoy podemos acceder a más discursos, pero alcanzamos niveles de comprensión más bajos.

16. Historias realistas

Los dos siguientes ejemplos de prácticas letradas nuevas corresponden a formas vernáculas y digitales de literatura juvenil y muestran cómo los chicos utilizan las TIC para leer, escribir y divertirse por su cuenta, al margen de la escuela (Cassany, Aliagas, Hernández y Sala, en prensa):

ja tic aki!!! aviam... va dedicat a 2 impacients que tot i saber q no stic pasan 1 dls meus millos moments man stat rallan xq el fes... i e tret forses d no se on i u e fet... speru q us agradi!! aket capitul personalmen, magrada bastan!!

Capítulo 6 — **Estructura de novela folletinesca**

Allí, detrás nuestro estaba Albert... que había caído al suelo después de que Julen intentara pararle. Iba con todas las intenciones de pegar al chico que estaba detrás de mí hasta que Julen le paró y le tiró al suelo y le sujetó para que no pudiera levantarse.

Albert: Julen! Suéltame!! No ves que se está pasando con ella?
 Julen: Ya lo veo, pero hasta que no pase nada no actuaremos ok?
 Albert: Pero que dices! Estas loco! Es capaz de violarla delante de tus narices... ni te inmutas y seguirías tan tranquilo!
 Julen (forcejeando para que Albert no se moviera): Sabes que eso no es cierto... está a punto de pasar una cosa... y entonces actuaremos.
 Albert: Que? Va a ocurrir una cosa?
 Julen: Sí.
 Albert: Y tu que coño sabes?
 Julen: Fíjate... Ves a Ari?
 Albert: Sí
 Julen: Ves lo roja que esta?
 Albert: Sí
 Julen: Pues dentro de nada caerá al suelo desmayada...

Narrador omnisciente de cuento

Diálogos del género teatral

En ese preciso instante mi cuerpo se desplomó sobre el suelo y perdí totalmente el conocimiento.

Ejemplo de Historia realista 21

Cuadro 10. Ejemplo de *historia realista* de un grupo de jóvenes

Esta primera pantalla muestra un fragmento de una *historia realista*, según la denominación acuñada por la propia autora de 18 años. Se trata de una narración protagonizada por sus amigos o por personajes cuyos nombres, aspecto físico y rasgos psíquicos coinciden en gran parte con los de los miembros de su pandilla. La autora la escribió para compartirla con sus amigos, que son al mismo tiempo lectores, comentaristas y protagonistas de la trama, en un foro digital creado en el sitio web *mundoforo*.

El ejemplo muestra algunas características de esta curiosa práctica letrada. Primero, la autora alterna el catalán simplificado o *ideofonemático* (Torres 2003; Torres y Payrató 2000) para los comentarios con el castellano estándar para la narración. Esta se compone de varios capítulos que se postean (cuelgan) poco a poco en el foro y que permiten que los lectores participen con sus comentarios en el

desarrollo de la trama, a la manera de las novelas folletinescas decimonónicas. Luego el género integra recursos variados: un narrador omnisciente en tercera persona con un diálogo breve y rápido presentado en forma de obra teatral, que permite representar de manera más directa las “voces” y las identidades de los personajes que representan a los lectores. De esta manera el texto consigue fortalecer una de sus funciones más relevantes, que es —como sugieren las entrevistas realizadas a la autora y las lectoras— la de contribuir a construir la identidad de los jóvenes, a desarrollar sus relaciones personales y a ensanchar los vínculos dentro de su pandilla.

17. Fanfic

El segundo ejemplo procede del mismo foro, aunque sea de otra autora de la misma pandilla y muestra un género juvenil, vernáculo y digital algo más conocido, como es el *fan fiction* o ficción-manía (Martos García, 2009; ver también 2007 y 2008):

The image shows a screenshot of a digital fanfiction post. A prominent green speech bubble contains the following text: "Herminone pasó todo el día intentando ocupar su mente con tareas. Ayudó a la señora Weasley a preparar la comida y la cena, jugó con Fred y George a los naipes explosivos, con Ginny izo varias partidas de Gobstones e incluso se aventuró con Ron y el ajedrez mágico." Below this, the original text of the fanfiction is visible, including a paragraph about Hermione's thoughts and a dialogue between Ron and Hermione. The title "Ejemplo de fanfic" is written in bold black text on the right side of the screenshot.

Cuadro 11. Ejemplo de fanfic digital

Basta leer el bocadillo verde de este cuadro 11 para reconocer a los personajes principales de la saga de Harry Potter, aunque J. K. Rowling no firme la narración. El fanfic es una suerte de secuela, continuación, parodia o adaptación del mundo de una saga (de sus personajes, contexto, aventuras, etc.) que hace algún lector fanático para otros lectores. Comparte algunas características discursivas con la historia realista anterior, además de desempeñar funciones parecidas en el mundo de los jóvenes aprendices de lector.



18. ¿Qué ha cambiado?

En líneas generales, podemos concretar los cambios ocurridos en nuestras formas de leer en los siguientes puntos, que solo comentamos sintéticamente:

- **Leemos más.** Accedemos a más textos y participamos en más prácticas letradas. Se han creado artefactos escritos nuevos, se ha multiplicado y desarrollado la distribución de los viejos y se han desarrollado prácticas letradas que sustituyen formas habladas de interacción.
- **Leemos de manera más diversa.** Usamos artefactos más variados, en varios idiomas y con multimodalidad. Hoy los lectores actuales hacen cosas más diversas que hace solo unas décadas, cuando leer era una actividad mucho más homogénea.
- **Accedemos a textos de comunidades no familiares.** Hoy leemos discursos de autores procedentes de etnias, culturas, idiomas, religiones, disciplinas y puntos de vista muy diferentes al nuestro —mientras que hace solo unos pocos años solo podíamos leer textos escritos por hombres españoles, blancos, católicos, adultos y franquistas—. El español es un idioma muy conocido en todo el planeta, arraigado en diferentes continentes, lo cual lo hace un vehículo apropiado para acceder a mucha información en línea.
- **Leemos más basura.** Hoy es mucho más fácil escribir y publicar nuestras ideas, sobre todo en Internet pero también en la prensa (local, asociativa, etc.) o en los espacios públicos (carteles, graffiti). Los controles de calidad son menores y emerge con más claridad el sesgo y la ideología de los autores. Saber comprender e interpretar el punto de vista resulta mucho más importante.
- **Leer es más complejo.** Ya no basta solo con procesar el texto, recuperar la inferencia y construir un significado coherente. Hoy tenemos que saber buscar información, saber elegir entre la gran cantidad de recursos disponibles, tener conciencia clara de nuestras necesidades, poder reaccionar a los textos encontrados, leídos y comprendidos, etc.
- **Grados más variables de comprensión.** Hoy leemos textos en códigos (idiomas, lenguajes de especialidad) que ignoramos, por lo que el nivel de comprensión que alcanzamos es parcial. Se acabó la idea ingenua de que un buen lector lo entiende siempre todo.

En definitiva, hoy leer es una empresa mucho más diversa, abierta, variable, dinámica, compleja y apasionante que antes. Aprender a leer y enseñar a leer constituyen auténticos desafíos para una comunidad que aspira a ser más letrada y, con ello, más democrática y feliz. Quizá esta realidad pueda servirnos para adoptar un punto de vista más humilde y comedido, más respetuoso con la diversidad y más comprometido con la justicia.

Leer críticamente

Comprender la ideología

19. ¿Qué es?

Quizás la definición más sencilla de “lectura crítica” es “comprensión de la ideología”. Pero la palabra *ideología* está demasiado connotada y acaba haciendo confusa o antipática esta definición, porque se suele asociar con “subjetividad”, “sesgo” o “política”, puesto que se presupone que la educación —y también la lectura— es objetiva, neutra y desinteresada. Este es el primer problema.

Desde una perspectiva sociocultural, se asume como axioma que los textos tienen siempre un “autor” de carne y hueso, que vive en un lugar y momento y que pertenece a una cultura, y que su punto de vista se proyecta siempre en sus textos (ese autor puede ser explícito o anónimo, individual o colectivo, etc.). La ideología consiste entonces en esta perspectiva que adopta el texto sobre cualquier tema (ecología, feminismo, desarrollo, economía, política, deporte, vegetarianismo, catolicismo, etc.), y no se considera algo negativo. Es algo que está siempre en todos los textos, con mayor o menor presencia, y que constituye una parte importante de la comprensión.

Leer críticamente significa darse cuenta de las diferencias que hay entre estas frases: *el ideal de la democracia y la falacia de la democracia*, o entre *visité las islas Malvinas y visité las islas Falkland*, o entre *asistieron algunos abogados con sus mujeres o asistieron algunos abogados con sus parejas*, en definitiva, en tomar conciencia de cómo se posiciona el autor de estas palabras con relación a algunos conflictos que están presentes en nuestra sociedad: si la democracia es un ideal o una falacia, si las islas citadas son argentinas o británicas o si la abogacía está compuesta solo por hombres o si sus parejas son solo heterosexuales.

Veámoslo en contraposición con otros tipos corrientes de lectura, como la literal o la inferencial, en este cuadro 12:



Cuadro 12. Lectura literal, inferencial y crítica

Cualquier lector hispano entiende *Nací en Vic*, incluso si no sabe dónde está esta ciudad catalana. Ese mismo lector entiende también el segundo ejemplo (*Soy catalán pero no tacaño*) —quizá con algo más de dificultad— e infiere a partir de la conjunción *pero*, al intentar dar coherencia semántica a la frase, que se supone que “todos los catalanes son tacaños”, si bien el yo del ejemplo “se desmarca” de esta afirmación. Cabe añadir que si el lector es español o está al corriente sobre el imaginario y los estereotipos peninsulares, podrá confirmar esa interpretación.

En cambio, solo un lector con conocimientos actuales de política y economía española (balanza fiscal de las comunidades autónomas, estatuto de autonomía de Catalunya, decisión del tribunal constitucional del estado, reclamaciones nacionalistas catalanas, luchas políticas de los partidos, etc.) puede interpretar el tercer ejemplo (*soy catalán pero no insolidario*) como una crítica que hace el yo al estereotipo español, según el cual los catalanes no quieren solidarizarse con el resto de comunidades españolas. Este ejemplo resulta vacío de significado si el lector no puede conectar la palabra *insolidario* con ese conjunto de conocimientos previos.

Estos tres ejemplos muestran el grado de consenso paulatinamente menor que generan los tres tipos de comprensión, el ámbito contextual (universal o local) en el que se pueden interpretar y el tipo de conocimientos previos que exigen (léxicos, sintácticos, pragmáticos, socioculturales).

20. Lo crítico

Veamos ahora algunas cuestiones relacionadas con lo crítico, a la luz del ejemplo anterior:

- **Importancia de lo crítico.** Sin duda, algunos de los textos más importantes que encontramos en nuestra comunidad (periodismo, política, literatura, etc.) demandan este tipo de comprensión.
- **Lo crítico exige lo literal y lo inferencial.** La comprensión crítica incluye la decodificación del texto (lo literal) y la recuperación de los implícitos (lo inferencial). No podemos entender el tercer ejemplo anterior, sin haber decodificado el texto y sin haber recuperado sus inferencias. De hecho, lo crítico se construye a partir de las inferencias más sofisticadas o complejas, que los psicólogos denominan *elaborativas, pragmáticas o proyectivas*. Lo crítico se corresponde también con los objetivos o los componentes de *interpretar, relacionar y reflexionar* de la prueba PISA.
- **Lo literal y lo inferencial.** Alcanzamos niveles óptimos de comprensión solo con lo literal o lo inferencial en algunos textos, como en los dos primeros ejemplos anteriores, aunque es posible desarrollar “interpretaciones críticas” y voluntarias de ambos. A partir de *Nací en Vic* el lector puede suponer: “entonces, será catalán, comerá salchichón, será del Barça, etc”, aunque no haya más fundamentos empíricos que lo sostengan. Algunos textos que solo requieren una comprensión literal-inferencial son los carteles públicos, los avisos, las instrucciones de una máquina, el prospecto de

medicamento, etc. Sobre si los libros de texto exigen o no una comprensión crítica, ver los apartados 28 y 28.


- **La criticidad a lo largo de los años.** Si bien el término *crítico* aparece desde hace muchas décadas en manuales y programas de lengua y de lectura, no siempre se refiere al mismo concepto. En los años setenta *la lectura crítica* se oponía a la lectura literal, en un momento en el que las investigaciones cognitivas sobre la comprensión todavía no eran muy conocidas y en el que la práctica docente se centraba en el aprendizaje de la descodificación y en la vinculación de la letra con el sonido; en ese momento, lectura crítica equivalía a lo que más arriba he descrito como lectura inferencial. Hoy en día, el concepto de criticidad parte de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, incorpora las aportaciones de Paolo Freire y los puntos de vista del Análisis Crítico del Discurso, para definir un concepto radicalmente distinto. Ver Cassany (2006a) para una exploración detallada del concepto.
- **Calentura.** Finalmente, siguiendo con la distinción de Emilio Sánchez entre componentes fríos y calientes de la comprensión, lo crítico correspondería a lo *caliente*, a los procesos más superiores, estratégicos y vinculados con la afectividad.

Pese a esta diversidad de matices y aproximaciones, el término *crítico* se incluye frecuentemente en los estándares y las declaraciones internacionales sobre la lectura.

21. Ejemplo de criticidad

Veamos ahora un par de ejemplos públicos y relevantes de textos breves que exigen una comprensión crítica. Fijémonos por ejemplo en el efecto que causan las tres palabras del cartel que mostraron en el Congreso español algunos diputados (29-6-04):

Ejemplo de criticidad 4



Partido Popular:

- El agua debe ser para todos
- Sí al trasvase del Ebro

¿Qué pienso yo?

Otros partidos:

El agua varía de precio según sea para el uso diario, la agricultura, un campo de golf.

Cuestiones ecológicas. No.

Cuadro 13. Ejemplo de lectura crítica

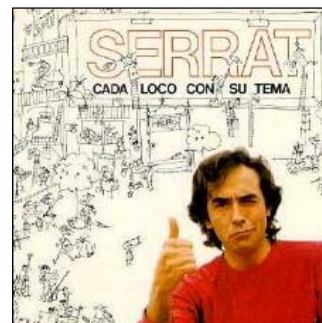
Aquel día el Congreso español derogó el decreto por el que el anterior gobierno (del Partido Popular) promovía un trasvase de agua del río Ebro al levante español, tradicionalmente con problemas de abastecimiento. La imagen con los diputados alzando las pancartas se vio en periódicos y televisiones. En un plano de comprensión literal, el cartel sugiere el derecho a *tener agua*, un bien cada día más escaso, debería ser un derecho *para todos* los españoles. En un plano inferencial, se puede inducir que no todos los españoles tienen hoy el mismo acceso al agua (España húmeda y seca, norte y sur, etc.).

Pero sin duda el cartel cobra su significado completo con una comprensión crítica, para lo que se debe recuperar muchos conocimientos previos: el proyecto de trasvase del río Ebro, el desarrollo de la construcción en el levante español, la confrontación entre los dos partidos mayoritarios (PP y PSOE), etc. Esa comprensión crítica también incluye un posicionamiento del lector, con preguntas de este tipo: ¿estoy de acuerdo con el cartel?, ¿este trasvase es la opción más ecológica, moderna y barata para solucionar el problema?, ¿el futuro del río Ebro está garantizado?, ¿es lícito trasvasar agua a lugares secos para construir segundas residencias?, ¿el agua para mantener campos de golf debe costar igual que la que utilizamos para ducharnos o cocinar?, etc.

22. Otro ejemplo

Veamos ahora otro ejemplo, de tipo literario, a partir de una estrofa de una canción de Serrat, *Cada loco con su tema* (<http://www.jmserrat.com>):

[...] Prefiero los caminos a las fronteras
y una mariposa al Rockefeller Center
y el farero de Capdepera
al vigía de Occidente.



Leer las líneas se refiere a la comprensión literal. Entre otros aspectos, requiere procesar las estructuras sintácticas: recuperar la elipsis de *prefiero* para todos los versos: *prefiero una mariposa, prefiero el farero* etc.; o comprender el valor sintáctico de las preposiciones *de* y *a*, de modo que en el tercer verso no se opone *farero* a *Capdepera* (como antes *mariposa* a *Rockefeller Center*), sino *farero de Capdepera* con el siguiente verso: *vigía de Occidente*.

Leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos. Aquí lo presupuesto contribuye de manera decisiva a construir el significado. Se trata de la capacidad de recuperar las connotaciones de las palabras. Por ejemplo, *camino* es algo que conduce a un lugar, mientras que *frontera* es algo que impide cruzar a otro lugar. También, el *Rockefeller Center* de Los Ángeles representa el dinero, la opulencia, la complejidad o la construcción humana, frente a la mariposa, que es la simpleza, la modestia y la naturaleza.

Leer tras las líneas se refiere a lo que quería transmitir Serrat en 1983 cuando compuso esta canción y a lo que nos despierta a cada uno de nosotros en diferentes momentos y lugares. El cantautor quizás luchaba contra el popular “con Franco vivíamos mejor” que algunos nostálgicos de la dictadura entonaban entonces. Para mí, desde Barcelona, era un canto a la recuperación de mi lengua y cultura catalana. Para muchos argentinos, fue el primer tema que tocó Serrat en Buenos Aires después del proceso militar cuando pudo regresar al país y realizó un histórico concierto en la capital. Para García Gil (2004: 187; citado en Cassany 2006a), periodista andaluz especializado en Serrat, “se trata de una auténtica declaración de principios [...], llena de referencias vitales, emocionales, éticas y estéticas [...]. Una canción optimista, que reivindica lo popular, [...] se exalta la vida, las pequeñas cosas, el ámbito de lo cotidiano [...] la calle, el barrio, la naturaleza, la gente de a pie, el lunar de la cara de la persona amada.”

23. ¿Cómo se hace?

Formulado de manera sencilla, comprender críticamente un texto requiere resolver estos puntos:

1. **Identificar el contexto de partida:** quién es el autor, sus propósitos, su imagen (cara, máscara o *face*), sus opositores, etc. El lector debe tomar conciencia que el texto que lee es el producto realizado por otra persona, que escribe desde un contexto diferente al suyo, para alcanzar algunos objetivos: debe identificar a ese autor y situarlo en su mundo, descubrir lo que pretende conseguir con su texto, lo cual implica descubrir también qué personas piensan lo contrario o tienen objetivos diferentes o opuestos y por qué motivos.
2. **Reconocer el género discursivo:** qué tipo de texto se está leyendo, cómo se ha apropiado el autor del mismo, cómo se actualizan las voces y los temas, etc. El lector debe identificar el género o tipo de texto (columna editorial, carta, artículo científico, homilía religiosa, etc.) que está leyendo, debe reconocer los elementos característicos del mismo, los que el autor ha tomado de la tradición y repite y los que ha incorporado por su cuenta como novedad. También debe darse cuenta de los textos y los autores previos que se incluyen (con citas explícitas o encubiertas) en el texto.
3. **Identificar el contexto de llegada:** qué opinión tengo yo sobre el tema y las intenciones del texto y cómo lo entenderían otras personas de mi comunidad. El lector debe distinguir entre las ideas del autor, las suyas propias y las de otras personas de su comunidad, con relación al tema (objetivos, puntos de vista) que presenta el texto. Debe darse cuenta del impacto global que causa ese escrito en su comunidad y debe “sumar” o integrar todas esas interpretaciones en un marco común.
4. **Reaccionar:** cómo afecta a mi vida este texto (su autor, sus propósitos), qué debo hacer para defender mis intereses. Puesto que la lectura se concibe como una práctica social integrada en la comunidad, vinculada a la vida, al día a día y al poder, el lector debe plantearse también cómo se relaciona



este texto con su vida, si debe hacer algo después de leerlo (responder, expresar su opinión, comentar el texto con otras personas, etc.).

Sin duda, estamos hablando de un tipo de lectura compleja, que exige grandes conocimientos y destrezas del lector. Veamos a continuación dos propuestas que definen con mayor precisión lo que puede ser un lector crítico experto.

24. El lector crítico

Desde el análisis del discurso se propone esta distinción a doble columna:

Lector acrítico

- Busca **el** significado (único y constante)
- Queda satisfecho con su interpretación **personal**
- Lee **igual** a todos los textos
- Pone énfasis en el **contenido**. Busca las ideas principales
- Presta atención a lo **explícito**
- Queda satisfecho con **una** fuente
- Las citas son reproducciones **fieles**
- **Comprender = creer**

Lector crítico

- Sabe que hay **varios** significados (dinámicos, situados)
- Dialoga, busca interpretaciones **sociales**
- Lee de manera diferente cada **género**
- Pone énfasis en la **ideología**. Busca la intención
- Presta atención a lo **implícito**
- Busca **varias** fuentes, contrasta
- Las citas son **interesadas**. Descubre las citas calladas
- **Comprender ≠ creer**

En pocas palabras, el lector crítico asume que los autores y los lectores están situados, que el texto "viaja" de un contexto a otro y, en consecuencia, que puede generar varias interpretaciones. Por ello, no queda satisfecho con su interpretación personal y dialoga con otros lectores para conocer sus interpretaciones, sumarlas a la suya (incluso si son opuestas) y elaborar lo que podríamos denominar una *comprensión social* o una idea global del efecto que puede causar un texto.

Este lector crítico adapta su forma de leer a cada situación de lectura, presta atención al género discursivo y a la ideología de los textos. Consulta varias fuentes para contrastar los datos, se fija en los implícitos, sabe que las citas son interesadas y que adoptan significados diferentes en cada recontextualización. En definitiva, este lector no confunde lo que dice y cree el autor con la comprensión: sabe distinguir entre sus ideas y las del autor.

25. Alfin

Desde la biblioteconomía y el documentalismo nos llega otro concepto que también abarca un nivel crítico de comprensión: la *alfabetización en información o informacional* (ALFIN, según la propuesta de normatización de la disciplina). La American Library Association definió así a la persona letrada: "*reconoce cuándo necesita información, tiene la capacidad de localizarla y evaluarla y sabe usarla de*



manera de manera efectiva para lo que necesita" (1989, citada por Cuevas Cerveró 2007).

Formulado en términos del ciclo de búsqueda de datos, el lector alfabetizado sería el que:

- 1) toma conciencia de que tiene una necesidad de información;
- 2) sabe formularla en términos de objetivos o propósitos de lectura y búsqueda de datos;
- 3) sabe utilizar los recursos bibliográficos disponibles (ordenación de documentos en casa, fichas bibliográficas, bases de datos, motores de búsqueda en Internet, etc.);
- 4) sabe valorar los resultados encontrados y elegir los mejores, y
- 5) puede integrar los datos elegidos, leídos y comprendidos en su vida, de modo que su necesidad inicial ha quedado satisfecha. Aunque lo crítico puede rastrearse en todos los pasos de este ciclo, sin duda resulta más fundamental en el punto 4 en el que deben valorarse los resultados hallados.

La mayoría de asociaciones de documentalistas y bibliotecarios y de programas de lectura formulados desde esta orientación proponen o incorporan estándares variados de Alfin, con un listado extenso y detallado de competencias, conocimientos y destrezas. Ver Cuevas Cerveró (2007), Cassany (2008c) la web española Alfin, Gómez Hernández, Calderón y Magán (2008), y Fieldhouse y Nicholas (2008). Dos aspectos relevantes que suelen destacarse en estos estándares son que la Alfin incorpora todos los modos de representación del conocimiento (escritura, imagen, video, reproducción virtual, sonido, etc.) y que se trata de un concepto dinámico que evoluciona a lo largo de toda la vida, de modo que la persona letrada en Alfin es la que va aprendiendo a resolver sus necesidades informativas de manera crítica, de acuerdo con los recursos que haya disponibles en cada momento.

26. Ejemplo de aula

Acabo esta sección con un ejemplo sencillo de tarea crítica para la educación. A veces causa rubor o preocupación entre los docentes que muchos de los ejemplos de lectura crítica sean políticos. También se puede llegar a pensar que la "lectura crítica" o la "comprensión de la ideología" se refiere a la política, lo cual no es cierto.

El fútbol comparte algunas de las características propias de las grandes cuestiones sociales (popularidad, pasión, confrontación, etc.) sin alcanzar su nivel de complejidad o gravedad. Muchos niños y jóvenes —incluso si no se interesan por el fútbol— se enteran de lo que ocurre en un Barça-Madrid, un Atlético-Real Sociedad, un Deportivo-Vigo, un Villarreal-Valencia o un Betis-Sevilla. Después de uno de estos partidos, que muchos alumnos habrán visto en su casa, podemos leer en clase algunas de las crónicas deportivas publicadas al día siguiente:

Ejemplo de aula

- Analizar cómo explican un partido de fútbol varios periódicos deportivos:



Cuadro 14. Tarea crítica para la escuela

Por ejemplo, en un Barça-Madrid podemos comparar la crónica madridista de As con la culé de Sport y podemos incluso mirar si Faro de Vigo o Sur de Málaga se refieren al partido y cómo lo comentan. Podemos analizar cómo se describen los hechos con palabras en cada medio (penalti o no; tarjeta o no, etc.) y cómo se construye discursivamente la realidad. Contrastando los diferentes medios, los chicos pueden darse cuenta fácilmente de la diferencia que hay entre los hechos (mostrados por la retransmisión deportiva) y cada una de las crónicas de los mismos, que fueron escritas por periodistas para ser leídas por un grupo de lectores determinados, que son fanáticos de uno u otro equipo.

Esta tarea de lectura puede acabar con la reflexión sobre lo que puede ocurrir cuando leemos una sola fuente y cuando no tenemos acceso directo a los hechos (la retransmisión televisada en el caso del partido). De este modo empezamos a ofrecer una educación crítica sobre la lectura y los medios de comunicación en nuestra comunidad, y de este modo empezamos a construir una sociedad más consciente de la diversidad y más tolerante con las ideas de los otros.



¿Cómo se lee (críticamente) en la escuela? *Algunas investigaciones*

27. 1ª investigación: ideología y libros de texto

Veamos primero algunos trabajos de análisis de libros de texto realizados por miembros del grupo de Literacitat crítica (ver [apartado 33](#)), desde diferentes perspectivas. Encarna Atienza Cerezo (2007) analizó algunos libros de texto de sociales en Catalunya para descubrir cómo emerge la ideología. Uno de los aspectos analizados es la religión. Comparemos cómo se presenta la religión islámica y cómo la católica en 1 y 2, y cómo se presentan en los mismos libros dos hechos históricos equivalentes como son la guerra santa islámica (3) y las cruzadas para liberar tierra santa (4):

1. Hasta el siglo VII de nuestra era Arabia se quedó **aislada**, casi sin relacionarse con ningún otro pueblo. Tenía una **cultura muy pobre** y la religión era **idolátrica**. El **ídolo** principal era una piedra negra (quizás un meteorito), que **adoraban** en un santuario de la Meca.
2. **Gracias** a la labor de los monjes (evangelización), hacia el siglo X la mayoría de los habitantes de Europa eran cristianos.
3. Bajo el impulso del precepto de la guerra santa, que **obligaba** a los musulmanes a combatir **por su propia religión**, los **árabes** llevaron a cabo unas conquistas muy rápidas después de la muerte de Mahoma. Primero **se apoderaron** de las tierras más próximas (Palestina, Siria y Egipto) y, por tanto, unas ciudades antiguas y famosas, como Damasco y Jerusalén, **cayeron** bajo su poder”
4. **Se denominaban** cruzados los guerreros cristianos que **iban a luchar** contra **el Islam** para **recuperar** la Tierra Santa

Las negritas —que son más— muestran algunos de los recursos lingüísticos usados en el libro de texto para formular valoraciones disímiles de ambas religiones. La cultura musulmana se asocia con el aislamiento y la pobreza, y su religión con los ídolos y la adoración, mientras que la católica se presenta como algo positivo para Europa (*gracias*). De modo parecido, el texto presenta a los guerreros musulmanes como soldados de su dogma religioso (*obligaba*) y valora negativamente sus conquistas (*se apoderaron* y *cayeron*, con connotaciones negativas); al contrario, los cruzados cristianos se presentan en el texto de manera “científica” con un verbo impersonal (*se denominaban*) y con palabras que aportan connotaciones positivas (*recuperar*) —si bien controvertido, porque Tierra Santa fue originalmente judía.

Aunque estos textos son totalmente inaceptables en cualquier circunstancia, cabe recordar que hoy en día una parte importante de la población escolar catalana tiene



origen árabe y puede sentirse musulmán o estar en contacto con practicantes de esa religión, por lo que el uso de textos de este tipo en la educación resulta claramente desafortunado. Este tipo de investigaciones se relaciona también con los estudios sobre el currículum oculto.

Por otro lado, los ejemplos muestran la necesidad de incorporar una perspectiva crítica en el tratamiento de la lectura de los libros de texto. Pecaríamos de ingenuos si creyéramos que los libros de texto son neutros y que los ejemplos anteriores constituyen solo una excepción, unos errores aislados.

28. 2ª investigación: tareas de lectura en ESO

Esta segunda investigación sobre los libros de texto no analiza tanto el contenido y la forma de los textos como las tareas de lectura que se propone al alumnado. Carmen López Ferrero, Cristina Aliagas, Francina Martí y Soledad Aravena (2008) analizaron ocho libros de texto de lengua y sociales de ESO y bachillerato: estudiaron la tipología textual que ofrecen a sus alumnos, las tareas de lectura que se proponen e, incluso, el modo como algunos profesores utilizan estos libros en el aula. Aquí solo voy a citar algunos datos de los resultados sobre los dos primeros puntos.

En los tres libros analizados de 1º de ESO, las tareas de lectura se limitan al estudio del código y del contenido de los textos. Todas las unidades didácticas se inician con una lectura, que estructura y plantea los contenidos de la unidad, y casi todos los textos son literarios. No hay tareas críticas, no se pone énfasis en la ideología del texto y las instrucciones de las tareas tampoco proponen que los alumnos intercambien sus puntos de vista sobre las lecturas realizadas.

Las tareas ponen énfasis en la decodificación del código, en la activación de conocimientos, en la recuperación de inferencias, en definitiva, en la comprensión literal e inferencial. Algunas de las tareas exigen: a) responder preguntas para verificar la comprensión del texto; b) ampliar el vocabulario, o c) recrear el texto leído con otro texto o crear textos propios para mejorar la expresión escrita. Las preguntas son cerradas, de respuesta única y están enfocadas a la comprensión exacta. Algunas pueden ser resueltas sin dificultad y a veces incluso sin comprender el texto, o incluso sin leerlo. No se pide a los alumnos que argumenten sus respuestas.

29. 2ª investigación: tareas de lectura crítica en Bachillerato

De los cinco libros de Bachillerato analizados solo dos consideran la lectura como una tarea compleja y precisa en sí misma, que exige un tratamiento pragmático e ideológico. Estos dos libros incluyen propuestas para:

- Reflexionar sobre los aspectos comunicativos del texto y de la lectura a partir de la propia experiencia: los conocimientos previos, las intenciones del narrador, el lector prototípico.
- Confrontar las ideas en grupo para elaborar opiniones propias y desarrollar la capacidad de razonamiento.
- Ampliar el vocabulario para inferir información no explícita.

- Reflexionar sobre las connotaciones semánticas de las palabras.
- Analizar las formas verbales y los adjetivos del texto con el objetivo de detectar la presencia del sujeto narrador y sus intenciones.
- Examinar las implicaciones discursivas de la estructura del texto y de los conectores.

Los otros tres libros incluyen tareas de lectura limitadas al estudio del código y del contenido temático o a la recreación del texto con consignas de expresión escrita, parecidas a las que encontraron en los libros de ESO. En conjunto, los cinco libros analizados coinciden en proponer tareas de lectura para ampliar el vocabulario y promover el uso del diccionario; identificar la tipología textual, la estructura interna y los recursos expresivos, o contextualizar el texto y conocer la biografía del autor (textos literarios).

30. 3ª investigación: leer sobre marihuana en webs

Otras investigaciones del grupo se centran en explorar las estrategias de comprensión de la ideología que desarrollan los lectores ante tareas complejas que exigen comparar textos y elegir uno o identificar las diferencias entre lo que afirma el texto y lo que piensa en lector. Francina Martí (2008; ver también 2006 y el portal Llegir.net) presenta un interesante estudio de caso centrado en uno de los temas que pueden interesar a los chicos y que también incluye opiniones diversas: el consumo de drogas.

Cuadro 15. Tododrogas.net

Tres alumnos de 2º de ESO de 13-14 años leen conjuntamente ante la pantalla tres webs previamente elegidas, que tratan sobre los efectos de la marihuana en el cuerpo, y deben elegir una para recomendar a un amigo. Para estudiar los procesos de comprensión se grabó y transcribió la conversación entre los tres chicos mientras leían, usando métodos de análisis del discurso. Los cuadros 15 (www.tododrogas.net), 16

(www.ideasrapidas.org) y 17 (www.gencat.net/salut) muestran la página de superficie de los tres sitios elegidos, que tenían que leer los informantes.

DROGAS

1. **¿Qué son las drogas?** Se llaman drogas a unas sustancias, perjudiciales en dosis pequeñas, que reúnen estas características:
 - o Proporcionan un bienestar a corto plazo.
 - o Dañan el cerebro y el sistema nervioso: un veneno tóxico que entorpece la inteligencia, la voluntad y la **libertad**, causa daños psíquicos, laborales, familiares y de sociabilidad.
 - o Crean adicción o fuerte deseo de volver a tomarlas.
 - o Son origen de muchos pecados, accidentes, robos y palizas: Un amigo me dice que añade muertes y suicidios pues él experiencia de esos casos. Dudé en ponerlo porque me parecían sucesos menos habituales. Al final he decidido escribi-los pues de algún modo drogarse es un suicidio a cámara lenta, y esto sí es algo general.
2. **¿Son realmente perjudiciales?** Sus efectos sobre el sistema nervioso son graves. Se puede decir que son las cosas materi-ales que más dañan al hombre, porque afectan a las facultades del alma reduciendo la capacidad de la inteligencia y de la volunta-d.
3. **Entonces, ¿por qué se toman?** Hay varios motivos:
 - o Están de moda en algunos ambientes y quien no las toma puede sentirse algo rechazado. También hay curiosidad y de-seo de nuevas experiencias. Normalmente se empiezan a tomar por influencia de las amistades.
 - o Producen **placer** y bienestar a corto plazo. Y no se quiere pensar en sus efectos posteriores.
 - o Es un modo de evadirse de la realidad. Pero no resuelve sino agrava los problemas.
 - o Algunas personas sus ideales adoptan como meta principal en su vida la **diversión**, y las drogas ayudan momentáneam-ente a alcanzar ciertas jergas. Les da igual que causen destrozos en la persona mientras ahora proporcionen **diversión**.
4. **¿Cómo evitar la drogadicción?** Es importante no iniciar el camino de las drogas pues cuesta abandonarlo. Un amigo que me dice que las drogas me insiste en que subraye esta frase, y la repito: es importante no iniciar el camino de las drogas pues cuesta salir. Para no empezar se suele recomendar:
 - o Evitar ambientes y amistades que usen drogas. Esta es la medida principal que debe tomarse, aunque cambiar de costumbres siempre cuesta.
 - o Llevar una vida sacrificada acostumbrándose a dominar el propio cuerpo para no ser esclavo de sus caprichos.
 - o Fomentar la responsabilidad en el **trabajo**, y en el servicio a los demás, de modo que la **diversión** pase a un segundo pla-n.
 - o Fomentar la vida espiritual y otras **aspiraciones nobles** que dan mayor sentido a la vida.
5. **¿Cómo salir de la droga?** Como las drogas debilitan la inteligencia y la voluntad, y crean adicción, resulta costoso dejarlas.

43

Cuadro 16. Ideasrapidas.org

9. Tipus de drogues

La millor manera de classificar les drogues és pels seus efectes sobre el sistema nerviós. Tot i que sovint haguéssim pogut sentir parlar de drogues legals o il·legals, o també de drogues dures i lloves, aquestes són classificacions artificials que porten a confusió. El que realment és important és saber què són les drogues i quins són els seus efectes i quines són les conseqüències de fer-les, ja que com hauríem pogut veure fàcilment o el tabac, que són drogues legals, tenen un impacte important sobre la salut. Així doncs, hi ha unes drogues que tenen efecte depressor, com l'alcohol, els fàrmacs, els sedants o els opiacis; d'altres que provoquen una estimulació, com la cafeïna, la cocaïna o les amfetamines, i finalment les drogues al·lucinògenes, com el cànnabis, l'LSD o la mescolina.

Tot seguit fem pàl·lides els efectes que les drogues més importants provoquen a les persones. Aquests es poden produir com a conseqüència d'una presa puntual de drogues que provoquen uns efectes importants que acostumen a desaparèixer en un curt període de temps. Aquests efectes són els del consum agut.

Quan l'ús de drogues és continuat i mantingut apareixen altres símptomes que es poden mantenir a llarg termini, és a dir, que es poden fer crònics.

De tots ells hem donarem la informació que és més important que conèixer, i sempre hem de tenir present que hi ha determinades persones que són més vulnerables que d'altres a patir trastorns. Per exemple, hi ha joves que no ho saben però tenen una tendència natural a patir malalties psiquiàtriques. Si prenen drogues aquestes es poden precipitar i aparèixer al cap d'un temps.

També cal tenir en compte que molts joves no s'han fet revisió mèdica de cor o ríem perquè no és habitual que tingui malalties, i si per casualitat s'agü que té aquests problemes sense saber-ho pren drogues els efectes poden ser molt greus, fins i tot mortals.

El consum agut d'algunes drogues com els opiacis (la morfina, heroïna, etc.) produeix una disminució de les pupilles, somnolència, deteriorament de la memòria o balbucis, i fins i tot si la intoxicació és greu es pot arribar al coma, la depressió respiratòria i la mort. La síndrome d'abstinència es manifesta amb diversos símptomes: tremolors, mal de cap i febre.

45

Cuadro 17. Web sobre drogas de la Generalitat de Catalunya

Tododrogas.net (cuadro 15) es una web de farmacólogos españoles con información científica y muy especializada sobre todo tipo de drogas. Ideasrapidas.org (cuadro 16) pertenece a un grupo anónimo ultrarreligioso, trata varios temas éticos (drogas, aborto, divorcio, etc.) que relaciona con la dignidad humana, Dios o la fe y tiene una clara voluntad proselitista. Gencat.net/salut (cuadro 17) es la web para jóvenes del gobierno autónomo de Catalunya, que trata varios temas de salud, incluyendo las drogas. Este diálogo resume parte de los resultados del estudio:



1. **Gerard:** [sobre ideasrapidas.org] ¡Fíjate! Aquí hay mucha información y no solo de droga.
2. **Bea:** [lee el índice saltando] *Aborto, castidad, divorcio, familia...*
3. **Eva:** Esta es una de estas páginas que son como una red.
4. **Bea:** ¡Eh! ¡Eh! [sorprendida] *Dios... Creador...* [los otros dos no le hacen caso, mientras Bea se ha fijado en la palabra "creador"]
5. **Bea:** ¡Un momento! *El creador...* ¡Eh! Aquí te habla mucho de Dios...
6. **Eva:** Yo pienso que la primera [ideasrapidas.org] explica más... Está mejor explicada, pero es más difícil leerla porque es poco esquemática. [...] Si quieres informarte de alguna cosa yo pienso que la primera está bien. [30' después] Si miras el índice ves que no trata solo de la marihuana, sino que la marihuana la trata como algo ligado a Dios. [...] Comienzas a desconfiar al no saber quién pudo haberla hecho.

Después de haber descartado Tododrogas.net por ser demasiado técnica, los chicos se fijan en Ideasrápidas.org: a Gerard y Eva les gusta (está mejor explicada) y están pensando en elegirla. Eva reconoce su diseño pobre y simple que hace que sea más difícil leerla, pero está mejor explicada. Solo Bea desconfía de esta web por tratar otros temas (como también reconoce Gerard) y por incluir referencias al Creador, pero no consigue que le hagan caso.

En este punto intervino la investigadora para pedir a Eva y Gerard que atendieran a Bea. Ante esta pista, los tres cambiaron de opinión y eligieron Gencat.net. Uno de los puntos que resultó relevante para descartar Ideasrapidas.org fue una asociación que hicieron los chicos a partir de la palabra creador, que aparece en la web, y que relacionaron con un anciano charlatán que arengaba a los chicos con profecías y amenazas religiosas a la salida del Instituto.

En resumen, este estudio mostró que estos tres chicos al leer en la web: a) son conscientes de sus necesidades y rechazan los datos muy técnicos; b) prestan atención al diseño de la web y al grado de claridad de sus textos; c) sospechan de los datos no pertinentes, y d) otorgan significatividad a lo que pueden relacionar con su mundo (el charlatán y la palabra creador). Pero no son lectores autónomos, porque: e) no prestan atención a las intenciones del autor; f) consideran que la información es neutra, y g) no saben interpretar los recursos lingüísticos del texto (las marcas que expresan el sesgo o la ideología). Estos datos son congruentes con otras investigaciones con lectores adultos (ver Fogg 2003; Fainholc 2004; William y Rowlands 2007; Web Credibility Project)

31. 4ª investigación: editoriales del 11M

La última investigación Cassany, Cortiñas, Hernández y Sala (2008) explora la lectura de editoriales de periódico que realizan estudiantes de Bachillerato y de primer curso de universidad (17-18 años), a partir de los editoriales publicados por *El País* y *El Mundo* dos años después del terrible atentado terrorista en Atocha, en el que



fallecieron 199 personas (11-3-2004). Estos son los titulares y las primeras frases de dichos editoriales:

El País

Dos años después

Un aniversario de una carnicería tan salvaje como la del 11-M debería ser objeto sobre todo para el recuerdo de las víctimas y el respeto a sus familiares antes que para la exhibición de la división partidista y de la desconfianza en la investigación sobre la barbarie. Hoy se cumplen dos años del atentado, que causó 191 muertos y más de 1.500 heridos, el mayor en la historia de nuestro país. Por expreso deseo de los familiares [...]

El Mundo

11-M: No se sabe nada, por eso seguimos investigando

La vicepresidenta del Gobierno afirmó ayer que sobre el 11-M «se sabe prácticamente todo». Su opinión no coincide con la del 66% de los ciudadanos, que, según una encuesta de Sigma Dos que publica El Rotativo [El Mundo], considera que «no se sabe lo que pasó en realidad» en aquella infausta jornada, de la que hoy se cumplen dos años [...]

Además de comparar cómo leen los dos colectivos de jóvenes estos dos textos indiscutiblemente ideológicos sobre un tema conocido, la investigación pretendía confirmar la hipótesis de que la consulta de varias fuentes de información, de orientación diferente, contribuye a desarrollar una comprensión crítica. El método utilizado incluía un cuestionario sobre la lectura de los dos editoriales, a los que se cambió el nombre del medio (*El Pueblo* y *El Globo*), con preguntas como: a) ¿cuál es la intención o tesis del texto?, resúmela; b) ¿qué ideología tiene el texto?; c) ¿estás de acuerdo?, ¿por qué?, y d) ¿cómo lo sabes?, subraya las pistas en el texto y explícalas. Los informantes leían primero un editorial y respondían estas preguntas; después el otro y de nuevo atendían a las mismas preguntas, y finalmente podían reformular sus respuestas sobre el primer editorial leído, si así lo querían hacer. Nuestra hipótesis era que habría muchas reformulaciones e incluso algún cambio de opinión. También entrevistamos a los 9 informantes universitarios, al terminar la lectura y los cuestionarios, para que explicaran oralmente su lectura y su comprensión.

Recogimos datos de 62 alumnos de 1º de Bachillerato en dos IES catalanes, pero tuvimos que anularlos porque los resultados eran incongruentes: había un porcentaje alto de preguntas vacías, mucha copia literal del texto sin reformulación o aportación personal y en los cuestionarios que había suficientes datos estos resultaban incoherentes. Encontramos dos posibles explicaciones a este hecho: a) los alumnos de bachillerato no están acostumbrados a leer editoriales de periódicos ni realizar tareas de lectura de este tipo (buscar la ideología, explicar la opinión personal, etc.), y b) la recogida de datos no se había realizado en las mejores condiciones posibles (fin de curso, coincidencia con días de mucho calor, etc.).

Para el grupo de universitarios, contamos con 9 informantes catalanes de 1º de Traducción e Interpretación, que leyeron los dos editoriales y respondieron a los cuestionarios en dos horas y que también entrevistamos a continuación, cuando tenían fresca la lectura y sus respuestas. Los resultados aportan datos interesantes y sorprendentes:



- La mayoría de lectores acierta la tesis y la ideología de los dos textos (dos lectores fallan una vez). Un lector comete varios fallos y muestra varias incoherencias por lo que descartamos sus datos.
- 4 lectores afirman estar de acuerdo con los dos textos al mismo tiempo. Sus respuestas repiten fragmentos del texto, dicen obviedades o hacen comentarios erráticos. Nuestra interpretación de este dato es que dichos lectores repiten los hábitos heredados de la lectura escolar de libros de texto, en las que la información es supuestamente siempre correcta y comprender significa creerse lo dicho. (En otra investigación sobre lectores de español en L2 se muestran otros ejemplos de incoherencias, causadas por la adherencia a prácticas y representaciones lectoras previas; ver Murillo 2009.)
- 4 lectores afirman estar de acuerdo con sólo un editorial. Sus respuestas son más sólidas, coherentes y concretas: aportan datos personales y razones plausibles. Muestran tener capacidad para analizar el discurso: fijarse en la construcción del enunciado, en la selección léxica que hace el editorialista, etc.
- 5 informantes sobre 9 modifican sus respuestas al cuestionario del primer editorial leído después de haber leído el segundo, pero ninguna cambian de opinión. Esto parece confirmar la hipótesis formulada de que la consulta de varias fuentes permite reforzar y consolidar la construcción de una comprensión crítica.

En conjunto, estos datos muestran que, si bien la lectura crítica exige grandes conocimientos y habilidades, resulta posible en determinados contextos: podemos distinguir entre lectores críticos expertos y aprendices. También muestran parte de las consecuencias de una educación lectora que se concentre en lo literal y lo inferencial, prescindiendo de lo crítico.

Para terminar, dicha investigación forma parte de un monográfico sobre lectura crítica a lo largo del currículum (Cassany ed. 2008), que incluye artículos sobre leer matemáticas (de Carlos Gallego, "Alfabetización matemática y comunidades escolares"), leer ciencias naturales (de Àngels Prat, Conxita Márquez y Anna Marbà; "Literacitat científica y lectura"), leer sociales (de Francesc Xavier Hernández, Celia Romea y Joan Santacana; "Llegir críticament texts d'història.") y leer imágenes (de Anna Pujadas, "Llegir críticament la imatge en l'era de les TIC").

Epílogo

32. Algunas conclusiones

Estos puntos resumen las ideas más importantes que he desarrollado a lo largo de esta charla convertida en artículo multimodal:

- La perspectiva sociocultural ofrece una visión más global de la práctica de la lectura, que incluye elementos hasta ahora poco estudiados, como las identidades y los roles, los valores y las representaciones sociales, los usos de lo letrado o la diversidad retórica de las prácticas. Dicha orientación es coherente con las aportaciones que se han hecho desde perspectivas más cognitivas (psicología de la comprensión) o lingüísticas (análisis de género), por lo que permite adoptar una visión más ecológica e integradora.
- Hoy la lectura ha crecido en cantidad y en diversidad, además de incrementar su complejidad. Además de las formas tradicionales de lectura, que siguen bien vivas (libros, documentos en papel, vallas), han surgido prácticas letradas nuevas (Internet, textos especializados) que plantean nuevos retos al lector. Aunque usemos el mismo vocablo, se trata de una tarea sustancialmente diferente.
- La lectura crítica o la comprensión de la ideología (entendiendo este término técnico, que abarca todos los valores y posicionamientos), resulta fundamental en un mundo global y democrático, en el que los humanos esperamos poder dirimir nuestras diferencias con las armas civilizadas del discurso, el debate, la lectura, la escritura.
- Algunos estudios sobre la lectura crítica sugieren que tiene escasa presencia en los libros de texto, pese a que estos presentan claros rasgos ideológicos (currículum oculto). Los libros de Bachillerato incorporan las primeras tareas de lectura dialógica, de comparación de textos, etc.

33. Literacitat crítica

Buena parte de las investigaciones y de los artículos citados aquí se pueden bajar gratuitamente de esta [web](http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html) del grupo (cuadro 18):

Aquí también hay enlaces a otras webs y proyectos de este ámbito, además de otros materiales.



Cuadro 18. web del grupo de investigación LITERACITAT CRÍTICA

Bibliografía

- ALFIN red. <http://www.alfinred.org> <8-6-2009>
- ALIAGAS, Cristina (2009). *Adolescent's Insights on The Academic Reading Practices in High School: A Case Study with a School Clique*. The International Journal of Learning 16/6: 293-308. Resumen en: <http://ijl.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.2223>
- ALIAGAS, Cristina (2008). *El desinterès per la lectura: converses amb un adolescent*. Treball de màster. RECERCAT Dipòsit de la Recerca de Catalunya. <http://hdl.handle.net/2072/5382>
- ALIAGAS, Cristina; CASSANY, Daniel y Josep M. CASTELLÀ. (2008). *Literacy in the life of a struggling reader*. Academic Exchange Quarterly 12 (issue 3), Fall 2008, p. 230-236.
- ALIAGAS, Cristina; CASTELLÀ, Josep M. y CASSANY, Daniel (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso de un adolescente que no lee literatura. Revista OCNOS 5, p. 97-112.
- ATIENZA CEREZO, Encarna. *Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales*, Discurso & Sociedad, 1 (4): 543-573. 2007. ISSN: 1887-4606. <http://www.dissoc.org/ediciones/v01n04/DS1%284%29Atienza.pdf> <13-4-08>
- BARTON, D. y Karin TUSTING, (2005) *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Londres: CUP.
- BARTON, David y Mary HAMILTON. (1998) *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge. Versión del primer capítulo: *La literacidad entendida como práctica social*, en Zavala, Niño-Murcia y Ames ed. (2004) p. 109-139.
- BARTON, David, HAMILTON, Mary y Roz IVANIC. (2000) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.
- BRICE HEATH, Shirley. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: CUP. 2ª ed. 1996.
- CANAGARAJAH, Suresh A. (1999) *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CANAGARAJAH, Suresh A. (2002a) *Critical Academic Writing and Multilingual Students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- CANAGARAJAH, Suresh A. (2002b) *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. (1988) *Na vida dez, na escola, zero*. Sao Paulo: Ed. Cortez. Versión mexicana: *En la Vida Diez, en la Escuela Cero*. México: Siglo XXI. 1991.
- CARRASCO ALTAMIRANO, Alma; LÓPEZ-BONILLA, Guadalupe y María Alicia PEREDO MERLO (2008) *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- CASSANY, Daniel. (En prensa a) *La letra digital y sus poderes*, Albor Ciencia Pensamiento y Cultura.
- CASSANY, Daniel. (En prensa b) *Poesia jove i vernacla*, a Bordons, Glòria y Lis Costa ed. Poesia contemporània, tecnologies i educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CASSANY, Daniel. (2008a). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- CASSANY, Daniel. (2008b) *La lectura ciudadana*, José Antonio Millán (coord.). *La lectura en España. Informe 2008*. Federación de Gremios de Editores de España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez / Cedro / Observatorio de la Lectura y el Libro. Madrid, 2008. p. 225-243. www.lalectura.es/2008/ <8-6-2009>
- CASSANY, Daniel. (2008c) *Bibliotecas en la era digital*, en Bonilla, Elisa; Goldin, Daniel y Ramón Salaberria ed. *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano travesía. p. 311-338. 2008. ISBN: 978-607-400-018-4 (Océano España); ISBN: 978-84-494-3882-0 (Océano México).
- CASSANY, Daniel. (2006a). *Rere les línies, sobre la lectura contemporània*. Empúries: Barcelona. Versión castellana: *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Barcelona.
- CASSANY, Daniel. (2006b) *Análisis de una práctica letrada electrónica*, Páginas de Guarda, 2: 99-112, primavera.
- CASSANY, Daniel. ed. (2008) Número monográfico de la revista Temps d'Educació, con el título *Llegir críticament, al llarg del currículum*, núm. 34, 7-24.
- CASSANY, Daniel; ALIAGAS, Cristina; HERNÁNDEZ, Denise y Joan SALA (en prensa) *Internet: 3; Escuela 1; prácticas letradas juveniles*. Presentado en el 22º Congreso Mundial de la Lectura, Lectoescritura en

- un mundo diverso, en San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica / International Reading Association.
- CASSANY, Daniel y Gilmar AYALA. (2008). *Nativos e inmigrantes digitales en la escuela*, Participación educativa, 9: 57-75. Consejo Escolar Español. www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf <8-6-2009>
- CASSANY, Daniel.; Cortiñas, Sergi; Hernández, Carme y Joan Sala (2008). *Llegir i comprendre la ideologia: la realitat i el desig*, a Temps d'Educació, vol. 34, Barcelona, 2008 (1er semestre), p. 11-28.
- CASSANY, Daniel y Óscar Alberto MORALES. (2009) *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*, en Cassany, D. editor Para ser letrados. Barcelona: Paidós. 109-128.
- CASSANY, Daniel; SALA, Joan y Carmen HERNÁNDEZ. (2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*, 8º Congreso de Lingüística General. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. www.upf.edu/dtf/recerca/grups/rael/LC/biblio/cngr2008/DCJSCHEScribirDEF.pdf
- CUEVAS CERVERO, Aurora. (2007) *Lectura, Alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea.
- DE SEMIR, Vladimir. (2000) *Periodismo científico, un discurso a la deriva*, Discurso y sociedad, 2/2, 9-37.
- FAINHOLC, Beatriz. (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- FERREIRO, Emilia. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- FIELDHOUSE, Maggie y David NICHOLAS. (2008) *Digital Literacy as Information Savvy. The road to Information Literacy*, en Colin LANDSHEAR y Michele KNOBEL ed. p. 47-72.
- FREIRE, Paolo y Donald MACEDO (1987) *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós. 1989.
- FOGG, B. J. (2003) *Persuasive Technology. Using Computers to Change What We Think and Do*. San Francisco: Morgan Kaufmann. www.bjfogg.com/ <8-6-2009>
- GEE, James Paul. (2004) *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva Cork: Palgrave Macmillan. Versión castellana: *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Granada: Aljibe.
- GEE, James Paul. (1999) *The New Literacy Studies and the Social Turn*, reproducido en Barton, Hamilton y Ivanic (200), p. 177-195. En línea en: <http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html> o también en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/40/e3.pdf
- GEE, James Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge Falmer-Taylor & Francis Group (Col. Critical Perspectives on Literacy and Education): New York, 2005. Segunda reimpresión de la segunda Edición.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José Antonio; CALDERÓN REHECHO, Antonio y José Antonio MAGÁN WALS. (2008) *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. www.ucm.es/BUCM/biblioteca/0Libro.pdf <8-6-2009>
- HULL, Glynda. (2001). *Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research*, Review of Educational Research, 71, 4, p. 575-611.
- KALMAN, Judith. (2003) *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 (17): 37-66, enero-abril. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001704.pdf>
- KALMAN, Judith. (2003). *Escribir en la plaza*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- KALMAN, Judith. (2004) *Saber lo que es la letra*. México: SEP.
- KRESS, Gunther. (2003) *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge. Versión castellana: *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. Granada: Aljibe. 2005.
- KRESS, Gunther R. y Theo VAN LEEUWEN. (2001) *Multimodal discourse and the modes of media contemporary communication*. Londres: Arnold.
- LANKSHEAR, Colin y Michele KNOBEL. (2006) *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill. 2ª edición: 2008. Versión de la segunda edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata / Ministerio de Educación. 2008.
- LANKSHEAR, Colin y Michele KNOBEL ed. (2008) *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices*. Nueva York: Peter Lang.
- LAVE, Jean y Etienne WENGER (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.

- Lekenlin. Blog sobre lectura en línea de varios investigadores catalanes: <http://lekenlin.blogspot.com/<8-6-2009>>
- Llegir.net. Un espai per aprendre a llegir críticament a Internet. (Un espacio para aprender a leer críticamente en Internet) Francina Martí. Llegir.net <8-6-2009>
- LÓPEZ FERRERO, Carmen; ALIAGAS, Cristina; MARTÍ, Francina y ARAVENA, Soledad (2008). *La lectura crítica a Secundària: una mirada als llibres de text i a les pràctiques docents*, en Anna Camps y Marta Milian (coord.), Mirades i veus. *Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Graó. 105-117. Versión castellana: *La lectura crítica en Secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes* en Anna Camps y Marta Milian coord., Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Graó (Crítica y Fundamentos). Vol. 18. Págs. 105-117.
- LUKE, Allan. (1999) *Further Notes on the Four Resources Model*, Reading Online, agosto. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- LUKE, Allan (2000): *Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint*, Journal of Adolescent and Adult Literacy, 43/5: 448-461. <http://www.jstor.org/pss/40017081>
- LUKE, Allan y Peter FREEBODY. (1997). *The social practices of reading*, en S. MUSPRATT, A. LUKE y P. FREEBODY (eds), *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 185-225.
- MANRESA, Mireia. (2009) *Els hàbits lectors dels adolescents. Anàlisi de la incidència de les intervencions educatives en les pràctiques lectores*. Tesis doctoral. UAB. 2009.
- MARTÍ, Francina. (2008) *Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas*, Artículos, 44: 59-74.
- MARTÍ, Francina. (2006) *Llegir, pensar i clicar. Proposta didàctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet*, Licencias de estudio, Generalitat de Catalunya. <http://phobos.xtec.es/sqfprp/entrada.php> <8-6-2009>
- MARTOS GARCÍA, Alberto E. (2009) *Sagas y fan fiction, escritura literaria y cultura juvenil*, Lenguaje y textos, 29: 167-175.
- MARTOS GARCÍA, Alberto E. (2008) *El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular*, Espéculo, Revista de estudios literarios, en Homenaje a Montserrat del Amo. http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html
- MARTOS GARCÍA, Alberto E. (2007) *Ficción cartográfica y sagas (de los libros de acompañamiento a Google Maps)*, Espéculo, Revista de estudios literarios, 37. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/cartogra.html>
- MORALES Oscar A. y Daniel CASSANY. (2008) *Interpretación de la atenuación en artículos de revisión: estudio exploratorio con estudiantes de Odontología venezolanos*, Revista Signos, 41(67), 299-328. Chile. En línea: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n67/a12.pdf> o en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- MORALES, Oscar A.; CASSANY, Daniel; GONZÁLEZ, Carolina y Ernesto MARÍN. (2008) *La atenuación en el discurso odontológico: casos clínicos en revistas hispanas*, Revista Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 34, 56-79. Madrid, En línea: <http://www.ucm.es/info/circulo/no34/morales.pdf>
- MORALES, Óscar A.; CASSANY, D. y Carolina GONZÁLEZ-PEÑA. (2007) *La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio exploratorio*, Ibérica, 14: 33-57. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos, otoño. http://www.aelfe.org/documents/14-03_morales.pdf <13-4-08>
- MORALES, Oscar A.; CASSANY, D.; ILICH MARÍN-ALTUVE, Ernesto y Carolina GONZÁLEZ-PEÑA. (2007) *El discurso escrito de la Odontología: Análisis retórico discursivo de casos clínicos hispanos (1999-2005)*, MedULA, Revista de la Facultad de Medicina, 16/2: 75-82. <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/medula/Vol16num2/articulo7.pdf> <13-4-08>
- MORALES, Oscar A.; GONZÁLEZ, Carolina; RINCÓN, Ángel Gabriel y José Tona ROMERO. (2008) *Análisis lingüístico y textual de artículos de revisión publicados en ocho revistas odontológicas iberoamericanas*, Acta Odontológica Venezolana, 46(2). http://www.actaodontologica.com/ediciones/2008/2/pdf/analisis_linguistico_textual_articulos.pdf
- MURILLO, Núria. (2009) *La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales*. Treball de fi de màster de modalitat de recerca. UPF. Ejemplar multicopiado.

- NIÑO-MURCIA, Mercedes (2009) *The Roots and the Growth of Women's Writing in a Peruvian Village*, In Kaushik Basu, Bryan Maddox and Anna Robinson-Pant, (eds.), *Interdisciplinary Approaches to Literacy and Development*, 145-164. London: Routledge.
- NIÑO-MURCIA, Mercedes y Jason ROTHMAN (2008). *Bilingualism and Identity: Spanish at the Crossroads with other Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PASTOR, Carmen. (2005) *Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán*. Treball de fi de màster de recerca, de la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. Trabajo multicopiado. <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/rael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> <17-10-2009>
- PAHL, Kate y Jennifer ROWSELL. (2005). *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres: Sage.
- POVEDA, D; PALOMARES-VALERA, M. y A. CANO (2006). *Literacy mediations and mediators in the escuela dominical of a Gitano Evangelist Church*. *Ethnography and Education Journal*, 1 (2), 256-283.
- POVEDA, D; CANO, A. y M. PALOMARES-VALERA (2005). *Religious genres, entextualization and literacy in Gitano children*. *Language in Society*, 34 (1), 87-115.
- POVEDA, D; CANO, A. y M. PALOMARES-VALERA (2005). *La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos*. *Cultura y Educación*, 17 (1), 53-66.
- SÁNCHEZ, Emilio. (2009) *Ayudar a comprender y enseñar a comprender. Necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores*, Congreso Leer.es, Ministerio de Educación, Madrid. 13-11-2009. En línea: www.leer.es
- SANZ, Glòria. (2009) *Esriptura jove a la xarxa. Exploració de les pràctiques vernacles dels adolescents a Internet*. Licencia de estudios, Generalitat de Catalunya. phobos.xtec.es/sqfprp/entrada.php <8-6-2009>
- SCOLLON, Ron y Suzanne SCOLLON. (1995) *Intercultural Communication: a discourse approach*. Oxford: Blackwell.
- SCOLLON, Ron y Suzanne SCOLLON. (1981) *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood NJ: Ablex.
- SCRIBNER, Sylvia y Michael COLE (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- STREET, Brian. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Nova York: Cambridge University Press.
- STREET, Brian. (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. Routledge (Literacies): London & New York.
- TORRES i VILATARSANA, Marta. (2003) *La llengua catalana en la comunicació a Internet: qüestió de codis, Llengua i ús*, 26: 77-82.
- TORRES i VILATARSANA, Marta y Lluís PAYRATÓ. (2000) *El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: una nova varietat col-loquial?*, comunicació I Congrés Internacional Llengua, societat, ensenyament, Alacant, 8/10 de novembre. <http://www.softcatala.org/articles/article04.htm> <19-7-2009>
- Web Credibility Project* – Stanford University. credibility.stanford.edu/ <8-6-2009>
- WENGER, Etienne. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: CUP. Versión española: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós: 2001.
- WILLIAMS, Peter y Ian ROWLANDS. (2007) *Information Behaviour of the Researcher of The Future*. A British Library and JISC Study (Joint Information Systems Committee). <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/resourcediscovery/googlegen.aspx> <19-7-2009> Versión resumida en castellano: "Informe Ciber. Comportamiento informacional del investigador del futuro", *Anales de documentación*, 11: 235-258. 2008. <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/24921/24221> <8-6-2009>
- ZAVALA, Virginia. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico (Centro de Investigación)-Instituto de Estudios Peruanos (IEP): Lima.
- ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes y Patricia AMES, ed. (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.