

Aprender a comunicar(se) en las aulas

Carlos Lomas

Centro de Profesores de Gijón — Asturias

El autor plantea en este artículo cómo el currículo es un contexto de comunicación y las aulas son escenarios comunicativos en los que la educación se orienta al aprendizaje de la comunicación. En estas líneas reflexiona sobre las habilidades lingüísticas necesarias para un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

En este sentido, es fundamental en su opinión orientar también algunas de las tareas educativas en las clases al estudio de las estrategias verbales y no verbales que habitan en los textos de los medios de comunicación, por la incidencia de estos textos en sus ideas del mundo. El fin último no es otro que una educación integradora, abierta y flexible.

«Para muchos alumnos, aprender de los maestros debe resultar un proceso misterioso, arbitrario y difícil, cuya solución puede consistir en concentrarse en intentar hacer y decir lo que se espera: una solución básicamente ritual. Un mayor énfasis sobre la importancia del lenguaje y de la comunicación para la creación de un sentido compartido del significado puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos»

(Edwards y Mercer, 1988: 188)

1. Introducción

Hasta hace poco tiempo la investigación educativa sobre la vida en las aulas oscilaba entre la argumentación sociológica y la indagación psicológica, es decir, entre el análisis del modo en que la escuela ayuda a difundir algunas ideologías y a transmitir el *conocimiento legítimo* y el estudio de los procesos cognitivos implicados en la

adquisición de los aprendizajes y por tanto en el diseño de los distintos métodos de enseñanza. En efecto, mientras la sociología crítica insistía en el estudio de las formas en que la escuela contribuye a la selección y a la transmisión de determinados saberes, creencias y maneras de entender e interpretar el mundo, la psicología se interesaba por las estrategias que los niños y las niñas despliegan con el fin de apropiarse de los conocimientos que la escuela enseña y así sugerir algunas orientaciones didácticas que fueran útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hoy, sin embargo, el acento comienza a ponerse no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas, sino también, y sobre todo, en lo que las personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de análisis: el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (y donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no.

Como escribe Philip W. Jackson (1991: 51), «cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así (...). En un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a una colmena».

En esas colmenas que son las aulas niños y niñas, adolescentes y jóvenes no sólo están ahí en silencio esperando a ser enseñados, sino que también hablan, escuchan, leen, escriben y hacen algunas cosas con las palabras, y al hacer esas cosas con las palabras colaboran unos con otros en la construcción del conocimiento. Porque al hablar, al escuchar, al leer, al entender y al escribir (al hacer cosas con las palabras) intercambian significados, dialogan con las diversas formas de la cultura, adquieren (o no) las maneras de decir de las distintas disciplinas académicas, resuelven (o no) algunas tareas, y en ese intercambio comunicativo aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, aprenden a regular la conducta personal y ajena, aprenden a conocer

el entorno físico y social, aprenden, en fin, a poner en juego las estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo con las demás personas y la construcción de un conocimiento compartido del mundo.

Desde esta perspectiva, el currículo no es sólo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir a quién, cómo decirlo y cuándo callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas a todas horas y que quizá por demasiado obvias permanecen, con frecuencia, ocultas. Es el habla, es la lectura, es la escritura y son las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de los aprendizajes. El currículo es, en este sentido, un contexto de comunicación (Lomas, 1996a).

2. Competencia comunicativa y educación

Quienes enseñan en las aulas de la escolaridad obligatoria están casi siempre de acuerdo cuando hablan o escriben sobre los objetivos comunicativos de la educación lingüística del alumnado. En efecto, si conversamos con enseñantes, con lingüistas de las más diversas escuelas o con especialistas en asuntos pedagógicos acerca de la finalidad del aprendizaje escolar de las lenguas, es probable que unos y otros coincidamos en que el objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza primaria y en la enseñanza secundaria es la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje.

De ahí la conveniencia de que la educación lingüística (aunque no sólo la educación lingüística) se oriente al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana, y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del *hablar, escuchar, leer, entender y escribir*. Porque, en última instancia, ¿cuáles son las habilidades comunicativas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera coherente, eficaz, correcta y adecuada en los intercambios verbales que caracterizan la comunicación entre las personas? Hablar de manera apropiada, entender lo que se escucha o lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, los sentimientos o las fantasías, saber cómo se construye una noticia o un anuncio, saber argumentar, persuadir y convencer, escribir un informe o resumir un texto: he aquí algunas de las cosas que las personas hacemos habitualmente con las

palabras en las diversas situaciones de la comunicación humana y con distintas finalidades.

Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una *comunidad de habla, de lectura y de escritura*) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención. Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde las aulas al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar y escuchar, leer, entender y escribir) y favorecer, en la medida de lo posible, la adquisición y el desarrollo de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hacen posible la *competencia comunicativa* de las personas (Hymes, 1984). Esta competencia es entendida, desde la antigua retórica hasta las actuales indagaciones sociolingüísticas y pragmáticas, como la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana.

Pero no basta con proclamar los objetivos comunicativos de la educación lingüística durante la infancia y la adolescencia. Es necesario adecuar los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas del aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas. Y es justo reconocer que, casi siempre, entre el deseo y la realidad, entre los fines que se *dicen* y las cosas que se *hacen* en las aulas, se abre a menudo un abismo.

Porque, si en las intenciones unos y otros estamos de acuerdo, basta con asomarse a los manuales escolares más habituales en la enseñanza primaria o a los libros de texto más usados en la educación secundaria para comprobar cómo con frecuencia en las clases se dedica un tiempo casi absoluto al conocimiento del sistema fonológico de la lengua, al estudio de la morfología de las palabras, al análisis sintáctico de las oraciones, a la corrección ortográfica y al estudio de la historia canónica de la literatura en detrimento de las actividades relacionadas con el uso expresivo y comprensivo de las personas. Estos contenidos pertenecen, claro está, al conocimiento lingüístico y literario que selecciona y enseña la escuela, pero por sí solos apenas contribuyen al desarrollo de las capacidades comunicativas de las personas. La lengua en la escuela se convierte a menudo en una retahíla de contenidos académicos que casi nada tiene que ver con el uso habi-

tual que de esa herramienta de comunicación que es el lenguaje se hace fuera de los muros escolares.

En consecuencia, el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas se orienta al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de conceptos gramaticales y de saberes lingüísticos cuyo sentido a sus ojos comienza y acaba en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos. Y las clases se convierten así en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística, mientras en las aulas casi nunca se habla, mientras en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una *textura* y una *contextura* y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras (Calsamiglia y Tusón, 1999; Lomas, 1999).

3. Hablar en clase

Quizá el síntoma más claro de estas formas de hacer en las aulas lo constituya la ausencia en los programas de enseñanza, y casi siempre en las prácticas pedagógicas, de contenidos referidos al discurso oral y de tareas de aprendizaje orientadas al fomento de la competencia oral del alumnado. El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los *usos ilegítimos* de los alumnos y de las alumnas ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber *qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo*, cómo otorgar coherencia a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana. Y ello pese a que el habla, tan cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada, está como el oxígeno y el nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros *juegos de lenguaje*.

Los *actos de habla* constituyen un aspecto esencial de la conducta humana y en consecuencia de la identidad sociocultural de las personas. Cuando hablamos intentamos hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Lo dijo Cicerón hace ya tantos siglos, cuando vinculaba la retórica a la dialéctica, que trata de la acción humana, lo recordó Humboldt hace poco más de cien años al insistir en que el lenguaje era esencialmente *energeia* (actividad), lo reiteró hace dos décadas Roman Jakobson (1978) al recordar que «el discurso no se da sin intercambio» e irónicamente lo certifica en nuestros días Halliday (1982) cuando con ironía escribe que, «después de un intenso período

de estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta el hecho de que las personas hablan entre sí». Pese a ello, algo tan obvio se ha olvidado con demasiada frecuencia en la investigación lingüística y en nuestras escuelas e institutos.

En efecto, en nuestras aulas, quizá como una herencia del olvido intencional del habla y de la actuación lingüística por parte de los estructuralismos, los asuntos relativos a las modalidades orales del uso lingüístico, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos y a los procesos cognitivos implicados en la emisión y en la recepción de los mensajes orales, han permanecido ajenos a un trabajo escolar centrado por el contrario en las categorías gramaticales, en los usos escritos y en sus normas gráficas, en el análisis sintáctico y en los modelos canónicos de la historia literaria. Esta tradición didáctica, sin embargo, no es fruto del azar ni de una especie de «perversión pedagógica» que afecte especialmente a quienes enseñan en las escuelas e institutos, sino que obedece a otras razones.

Por una parte, la formación lingüística del profesorado es deudora de la hegemonía académica de las teorías gramaticales y de los estructuralismos lingüísticos, y por tanto adolece de carencias teóricas y metodológicas evidentes en el ámbito del análisis, de la observación y de la evaluación del habla de las personas. Por otra, entre el profesorado existe la idea de que los usos orales se adquieren de forma natural a tempranas edades, por lo que, si los niños y las niñas *ya saben hablar* cuando acuden a la escuela, entonces no tiene ningún sentido que el aprendizaje lingüístico se oriente hacia tales menesteres.

Hay indicios, sin embargo, de que las cosas están cambiando. En primer lugar, porque en las últimas décadas la evolución de las ciencias del lenguaje pone de relieve el auge de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso y la psicología del lenguaje de orientación cognitiva. Estas teorías sobre el uso lingüístico se interesan por el modo en que ocurren en la vida real los intercambios comunicativos, por la forma en la que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión entre las personas, por cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y por el papel que desempeña en todos esos procesos la interacción social.

En segundo lugar, en el campo pedagógico las actitudes respecto a los usos orales comienzan a cambiar a partir de la década de los setenta y del auge de los enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua (Lomas, 1999). Comienza entonces a insistirse en la conveniencia de una mayor atención pedagógica al desarrollo de la competencia oral en la escuela, ya que, si bien es cierto que los

niños y las niñas «ya saben hablar» al comenzar su vida escolar, no lo es menos que esa habilidad se limita a géneros orales como la conversación espontánea (Tusón, 1995), y por tanto sólo es útil para ellos en las situaciones comunicativas más coloquiales o familiares, pero se revela como insuficiente o inadecuada en contextos más complejos de comunicación (como la escuela, por ejemplo), donde se requiere un uso oral más formal y elaborado.

Nada es más ajeno a la vida en las aulas que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible, como sugiere Luci Nussbaum (1991), «recuperar la palabra en clase». Porque si bien es cierto que somos *iguales* en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir y aprender las reglas del lenguaje, no es menos cierto que, como subraya Amparo Tusón (1991), somos *desiguales* cuando usamos la lengua. Por todo ello, la educación obligatoria debería contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y de las alumnas de forma que les sea posible, con el apoyo pedagógico del profesorado, comprender y expresar de forma correcta y adecuada los mensajes orales que tienen lugar en ese complejo y heterogéneo *mercado de intercambios* (Bourdieu, 1982) que es la comunicación humana.

4. Leer, entender y escribir

Enseñar a leer, a entender y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria. De ahí que, de lunes a viernes, leer, entender y escribir sean tareas cotidianas en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Si observamos ese escenario comunicativo que es el aula y nos fijamos en las cosas que los alumnos y las alumnas hacen en las clases comprobaremos cómo la lectura y la escritura constituyen una de las actividades de aprendizaje más habituales y reiteradas en todas y en cada una de las áreas del conocimiento. Sin embargo, al enseñar a leer, a entender y a escribir la escuela no sólo favorece el aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas del currículo.

Al leer y al escribir (y al hablar y al escuchar) los niños y las niñas aprenden también a usar el lenguaje en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a usar el lenguaje aprenden a orientar el pensamiento, a regular la conducta personal y ajena, y a dominar las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo con los demás y con el mundo. Porque, como señala Juan José Millás (2000), «no se escribe para ser escritor, ni se lee para ser lector.

Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido estas habilidades básicas».

En consecuencia, a través de la lectura y de la escritura, quienes acuden a las aulas adquieren algunos aprendizajes (dentro y fuera de la escuela), expresan sentimientos, fantasías e ideas, se sumergen en mundos de ficción, acceden al conocimiento del entorno físico y cultural y descubren que saber leer, saber entender y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos no sólo de la vida escolar, sino también de su vida personal y social.

En el ámbito escolar es obvio que adquirir los conocimientos de las diversas áreas del saber exige antes apropiarse de las formas *de decir del discurso* en que se expresan. Como señalan Miret y Tusón (1996: 4), «esperamos que nuestros alumnos y nuestras alumnas sean capaces de (re)producir o de (re)crear aquellas maneras de decir (también de hacer y de decir cómo hacen) propias del área de la que se trate». El aprendizaje de los contenidos escolares exige por tanto como condición previa el conocimiento de las formas de decir del discurso de cada una de las disciplinas académicas y en consecuencia el dominio de habilidades de comprensión y de producción de los textos habituales en la vida escolar (expositivos, científicos, argumentativos, divulgativos...), cuya función es facilitar el acceso al saber cultural que se transmite en el seno de las instituciones educativas.

Por otra parte, es también bastante obvio que leer, entender y escribir son acciones lingüísticas, comunicativas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. De ahí la radical diversidad de las formas del decir del discurso escrito y de ahí también los diferentes usos sociales de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades: desde la lectura de los textos escritos más habituales en la vida de las personas (noticias, crónicas, catálogos, instrucciones de uso, reportajes, entrevistas, anuncios...) hasta el disfrute del placer de la lectura literaria, desde el uso práctico de la escritura (avisos, cartas, contratos, instancias...) hasta los usos más formales (informes, ensayos, esquemas...) o artísticos de los textos escritos (escritura de intención literaria...). El aprendizaje de la lectura y de la escritura aparece así como una tarea educativa que a todos y a todas afecta (y no sólo a quienes enseñan lengua y literatura).

Pese al auge de los sistemas iconográficos y electrónicos de almacenamiento y de transmisión de la información, la lectura y la escritura siguen siendo, al menos en el ámbito escolar, el vehículo esencial de la (re)producción cultural. De ahí que la enseñanza de los conocimientos, estrategias, habilidades, operaciones y técnicas que hacen posible un uso adecuado y competente de la lectura y de la

escritura siga siendo hoy, como ayer, un objetivo esencial de la educación obligatoria. Porque, como señala Raffaele Simone (1988 [1992: 85]), «ante el discurso del texto y de los textos, los muchachos están completamente solos y abandonados desde la primera infancia».

Por ello, la enseñanza de la lectura y de la escritura debe tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos géneros de la escritura y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre las personas. Por eso, enseñar a leer y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se hace en el aula y lo que ocurre fuera de los muros escolares y una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas.

4.1. La lectura en la enseñanza obligatoria: cualquier tiempo pasado no fue mejor

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

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

«*Hay que leer*: Es una petición de principio para unos oídos adolescentes. Por brillantes que sean nuestras argumentaciones..., sólo una petición de principio. Aquellos de nuestros alumnos que hayan descubierto el libro por otros canales seguirán lisa y llanamente leyendo. Los más curiosos guiarán sus lecturas por los faros de nuestras explicaciones más luminosas.

Entre los «que no leen», los más listos sabrán aprender, como nosotros, a *hablar de ello*, sobresaldrán en el arte inflacionista del

comentario (leo diez líneas, escribo diez páginas), la práctica *jívvara* de la ficha (recorro 400 páginas, las reduzco a cinco), la pesca de la cita juiciosa (en esos manuales de cultura congelada de que disponen todos los mercaderes del éxito), sabrán manejar el escalpelo del análisis lineal y se harán expertos en el sabio cabotaje entre los «fragmentos selectos», que lleva con toda seguridad al bachillerato, a la licenciatura, casi a la oposición... pero no necesariamente al amor al libro.

Quedan los otros alumnos.

Los que no leen y se sienten muy pronto aterrorizados por las irradiaciones el *sentido*.

Los que se creen tontos.

Para siempre privados de libros...

Para siempre sin respuestas...

Y pronto sin preguntas.»

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

4.2. Conocimientos y destrezas en lectura

Un efecto de esta creciente preocupación por conocer el grado de competencia lectora de quienes acuden a las aulas es la evaluación de sus conocimientos y destrezas en las diversas áreas instrumentales. Así, por ejemplo, el Proyecto PISA (OCDE, 2002a) constituye un intento de evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes de 15 años (ya al final de la escuela obligatoria) de los 30 países de la OCDE —y de otros países— en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. En el contexto de abundantes datos que

evidencian una intensa investigación educativa sobre el rendimiento escolar de los adolescentes al final de la escuela obligatoria en los países industrializados, el Proyecto PISA aporta algunas conclusiones que no por obvias deben dejar de citarse:

- una minoría significativa de jóvenes de 15 años muestra una actitud negativa ante el aprendizaje escolar;
- los estudiantes con entornos familiares favorables tienden a obtener mejores resultados académicos;
- aunque el origen sociocultural del alumnado influye en su éxito o en su fracaso escolar, también es cierto que las desventajas académicas de quienes por su origen social desfavorecido *parecen haber nacido para perder* en el sistema educativo varían de un país a otro —y de una escuela a otra— según las estrategias escolares y las políticas educativas que en unos u otros casos se desarrollen;
- un clima escolar agradable, unas programaciones educativas adecuadas a las características personales y socioculturales del alumnado y unos recursos didácticos apropiados influyen favorablemente en el aprendizaje escolar y en el rendimiento académico;
- quienes leen habitualmente fuera del ámbito escolar suelen ser mejores lectores, aunque no está claro si su mayor competencia lectora es una consecuencia de ese hábito lector o de su pertenencia a un determinado entorno familiar y sociocultural;
- en igualdad de condiciones educativas y culturales, las alumnas suelen ser más competentes en lectura que los alumnos;

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

En una escala de 1 a 5 que intenta medir los diversos grados de competencia lectora, «aproximadamente tres cuartas partes de los alumnos de 15 años se sitúan en los niveles 2, 3 y 4» (OCDE, 2002b: 15), lo cual nos permite concluir que las cosas no están tan mal como algunos apocalípticos proclaman de una manera nada inocente y casi siempre al servicio de políticas educativas de carácter segregador y excluyente.

Sin embargo, es obvio que hay dificultades en la alfabetización lectora que afectan tanto al rendimiento escolar de un sector significativo del alumnado como a su capacidad para disfrutar del ocio lector y a su consciencia sobre la importancia de la lectura como herramienta de acceso al conocimiento del mundo.

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

4.3. Evaluar la lectura

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

- sus ideas y actitudes previas sobre lo que es importante leer;
- su conocimiento del léxico general y específico de cada tipo de texto;
- las estrategias que utiliza para evitar y corregir errores de lectura;
- sus conocimientos y presuposiciones previas sobre el contenido de la lectura;
- su actividad inferencial al leer en función de los aspectos sintácticos y semánticos del texto (referencia textual, temporalidad, conectores, referente temático, contexto textual y extratextual...);

- las estrategias que utiliza para identificar la intención del autor del texto, así como para distinguir entre ideas principales y secundarias;
- su capacidad para identificar el tipo de texto del que se trata, su estructura interna y su contexto de emisión y recepción;
- su habilidad a la hora de distinguir información y opinión, datos e ideas, hechos y argumentos;
- y su capacidad para seleccionar en el texto la información relevante y la información complementaria.

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

5. Medios de comunicación de masas, hipertextos y alfabetización crítica

En su largo itinerario de aprendizajes durante la infancia y la adolescencia los alumnos y las alumnas adquieren en las escuelas y en los institutos una serie de conocimientos, habilidades y actitudes acerca del entorno físico, cultural y social en el que viven. Sin embargo, en las sociedades actuales, sus ideas sobre el mundo y sobre las personas no sólo dependen de los saberes adquiridos en los escenarios del aprendizaje escolar o en el seno de la familia. Cada vez más sus ideas sobre el mundo y sobre las personas tienen su origen en los mensajes de *industrias de la conciencia* como la televisión y la publicidad o en los contenidos que circulan por las autopistas electrónicas de la información.

En esa *conversación simbólica* que tiene lugar entre las personas y discursos como el televisivo, el publicitario o Internet todo se orienta, más allá de su aparente finalidad informativa, narrativa o comercial, a erigir tales discursos en intermediarios entre la mirada de la infancia y de la adolescencia y el mundo que les aguarda. Nada es real entonces si no adquiere —en la ventana electrónica del televisor o en la pantalla del ordenador— el estatuto de lo obvio. De esta manera, hoy la función

social de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet es doble: por una parte, de naturaleza cognitiva, ya que contribuyen tanto a la construcción de la identidad personal de la gente como a la adquisición de un conocimiento compartido sobre el mundo (incluyendo los valores, las actitudes, los estereotipos y la conciencia del contexto); por otra, de naturaleza ideológica, al constituirse en eficaces herramientas de consenso social (Lomas, 1996b).

En efecto, los textos de la prensa, las ondas de la radio, las viñetas de los cómics, el espectáculo televisivo, la persuasión publicitaria y la omnisciencia de Internet invitan a la infancia y a la adolescencia a consumir cierto tipo de situaciones, a imitar ciertos estilos de vida, a adorar ciertas ideologías y a menospreciar otras maneras de entender las cosas. La exhibición a gran escala, en el escenario de los mensajes de la cultura de masas y de Internet, de los mitos, de las ideologías, de los estilos de vida y de las imágenes de la sociedad de *libre mercado* orienta así la construcción de la identidad cultural de las personas y de los diferentes grupos sociales y hace posible un conocimiento compartido —y guiado— del mundo.

Los altos índices de consumo de mensajes televisivos e informáticos por parte de niños y adolescentes son especialmente alarmantes si analizamos, por ejemplo, el contenido de la inmensa mayoría de esos mensajes que se exhiben a diario en la ventana electrónica del televisor. En efecto, si analizamos las cosas que se dicen (y que se hacen) en ese aluvión de series, concursos, videoclips, *culebrones*, dibujos animados y anuncios publicitarios, observaremos una vez más el abismo que se abre entre lo que se aprende en la vida de las aulas y lo que se aprende en la vida del televisor, entre los fines emancipadores de la educación y las formas concretas mediante las cuales *industrias culturales* como la televisión, la publicidad e Internet instruyen a la infancia, a la adolescencia y a la juventud que acude de lunes a viernes a los centros de enseñanza (Lomas, 1999).

Ante este hecho, en educación cabe adoptar posiciones *apocalípticas* (Eco, 1965) y evitar en las aulas el análisis de las complejas astucias comunicativas de este tipo de textos en los contextos de la persuasión de masas o, por el contrario, considerar que hoy no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de competencias comunicativas y de actitudes críticas entre los alumnos y las alumnas si no orientamos algunas de las tareas educativas en las clases al estudio de las estrategias verbales y no verbales que habitan en los textos de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

El *aula sin muros* de la ventana electrónica del televisor y de las páginas de Internet constituye en nuestros días el ojo *mágico* con el que observamos el mundo mientras en el mundo de la educación aún

persiste (aunque afortunadamente cada vez en menor medida) esa absurda idea de que el saber escolar debe permanecer ajeno a tales fenómenos comunicativos y, en un afán inútil de ponerle puertas al campo, se empeña en convertir las clases en *aulas con muros* donde nada de lo que se dice y de lo que se hace fuera de la escuela entre dentro y sea objeto de estudio y de reflexión. Por el contrario, conviene analizar en las aulas cuál es el papel que desempeñan los mensajes de la comunicación de masas y el espejismo de Internet en la construcción de la identidad sociocultural de las personas, cómo contribuyen sus astucias comunicativas a *hacer mundos* y cuáles son los usos éticos y estéticos de unos textos que han sido elaborados con el fin de provocar determinados efectos en las personas.

6. Un leve aire emancipatorio

Cualquier aprendizaje es el resultado de la comprensión y de la interpretación. Sin embargo, la adquisición del conocimiento escolar y cultural no es sólo el efecto de una simple transmisión de información. Hoy sabemos que las personas aprendemos en interacción con otras personas, con los objetos, con los textos, con el entorno físico y social, y que en esa conversación vamos construyendo no sólo algunos aprendizajes sino también las *teorías del mundo* que confieren sentido a nuestra existencia.

Conviene tener en cuenta que el alumno aprende en interacción con el objeto de conocimiento y relacionándose con otros sujetos alfabetizados en situaciones donde leer y escribir tiene sentido, lo cual implica que «el estudiante debe participar activamente en actividades sociales de lectura y escritura en las que se pueda verificar, confrontar y refinar la validez de sus hipótesis para adaptarlas progresivamente al uso convencional del código escrito y a su auténtico uso social. Por tanto, el papel de las instituciones educativas debe ser formar ciudadanos alfabetizados que dominen funcional y socialmente la cultura escrita» (Carvajal y Ramos, 2003:12).

Por ello, es esencial —en todas las áreas educativas y a lo largo de toda la escolaridad— ayudar a los alumnos y a las alumnas a leer, a entender y a escribir textos con sentido, no sólo con sentido en sí mismos —con coherencia y con cohesión semánticas— sino también con significado en sus vidas, textos que les diviertan, les emocionen, les incomoden, les ayuden a expresarse y a entenderse, les descubran realidades ocultas o les ayuden. Todo menos esos *tediosos* textos que no entienden, que les son ajenos y cuyo significado comienza y concluye en su sentido escolar. Si la educación formal quiere afrontar el reto de la alfabetización cultural de toda la población en las sociedades

postmodernas (en las que la comunicación audiovisual y las mediaciones virtuales a través de Internet ocupan cada vez más el escenario de los intercambios comunicativos entre las personas) debería considerar el fomento de la comprensión lectora y de la escritura como una tarea absolutamente prioritaria e implicar al alumnado en actividades comunicativas que les vayan proporcionando de una manera gradual las habilidades y las destrezas necesarias para el dominio los diversos usos escolares y sociales de la lectura y de la escritura.

Frente a la obsesión actual de las administraciones educativas por resolver los problemas de la educación a golpe de ordenadores, y sin que ello suponga por mi parte una actitud apocalíptica ante el uso de las nuevas tecnologías de la información en las aulas, convendría quizá volver a pensar en poner el acento en la enseñanza de las destrezas lingüísticas esenciales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) y en el aprendizaje escolar de la *competencia comunicativa* de las personas (Lomas, 1999).

Aunque los tiempos actuales inviten a instalarse en la *aldea digital*, seguimos habitando en la *Galaxia Guttemberg* y por tanto sigue siendo necesario crear y transformar el aula en un escenario comunicativo implicado en la tarea de leer, entender y escribir a través de continuos actos de lectura y escritura (reflexiva y compartida). Una tarea en la que la lectura y la escritura se constituyen herramientas de comunicación entre las personas y de comprensión del mundo, en instrumentos que nos ayudan a realizar las tareas, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos. Ello nos obliga a ir construyendo una educación integradora, abierta, flexible y creativa y una sociedad democrática por las que circulen «un leve aire emancipatorio» (Lledó, 1991).

Referencias

ALONSO TAPIA, J. (1995): «La evaluación de la comprensión lectora», en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5. Barcelona, Graó; pp. 63-68.

BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.

CALSALMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.

CARVAJAL, F. Y RAMOS, J. (2003): «Leer, comprender e interpretar en un aula que investiga», en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 33. Barcelona, Graó.

ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.

EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.

HALLYDAY, M,A,K. (1982): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica. Anagrama.

HYMES, D. H. (1984): *Vers le compétence de communication*. París, Hatier.

JACKSON, Ph. W. (1992): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

JACKOBSON, R (1984): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Seix Barral.

LLEDÓ, E. (1991): *Las utopías en el mundo actual*. Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo. (Reedición en *Imágenes y palabras*. Madrid, Taurus, 1998).

LOMAS, C. (1996a): «La comunicación en el aula » en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17. Gijón.

LOMAS, C. (1996b): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro. Barcelona.

LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 volúmenes. Barcelona, Paidós.

MILLÁS, J.J. (2000): «Leer», en *El País*, 16 de diciembre de 2000.

MIRET, I. Y TUSÓN, A. (1996): «La lengua como instrumento de aprendizaje», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la literatura*, 8. Barcelona, Graó.

NUSSBAUM, L. (1991): «De cómo recuperar la palabra en clase de lengua», en *SIGNOS*, 2. Gijón (Reedición en LOMAS, C. (Comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós. (2002).

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

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

PENNAC, D. (1993): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.

SIMONE, R. (1992): *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Barcelona, Gedisa.

TUSÓN, A (1991): «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso», en *SIGNOS*, 2. Gijón (Reedición en LOMAS, C. (Comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós. (2002).

TUSÓN, A. (1995): *Análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel, 1997.