LEER, COMPRENDER E INTERPRETAR EN EFE EN LÍNEA

DANIEL CASSANY
Universidad Pompeu Fabra

RESUMEN

Después de presentar la perspectiva sociocultural en la investigación y la enseñanza de la comprensión lectora y de defender la necesidad de adoptarla en ELE y también con textos de especialidad, analizamos algunas de las características que presenta la lectura en Internet y resumimos dos estudios de caso en los que lectores de diferentes edades leen y valoran varios materiales de la red sobre temas especializados. Los resultados muestran que los informantes tienen importantes dificultades para distinguir la ideología de los textos y para valorar su fiabilidad y utilidad. Las dificultades proceden de su desconocimiento del medio digital, de la ignorancia de la cultura de la lengua meta y de la falta de práctica en este tipo de lectura.

1. Introducción

El propósito de este artículo es presentar algunos de los trabajos recientes de investigación del grupo que coordino en mi universidad,

denominado *Literacidad Crítica*[1], junto con sus puntos de vista metodológicos y programáticos. También esperamos contribuir con algunas ideas, reflexiones y propuestas a este tema de la enseñanza del español en contextos más especializados.

En los trabajos de hace algunos años adoptaba una perspectiva psicolingüística cognitiva, mientras que hoy me sitúo en una orientación más sociocultural-crítica. Por ello, me parece importante explicar en primer lugar cuáles han sido los cambios de esta orientación y por qué la he realizado, ya que algunos profesores y colegas pueden estar familiarizados con esos trabajos míos de los años 90 (*Describir el escribir, Construir la escritura, La cocina de la escritura*) y desconocer el giro que han tomado mis investigaciones en los últimos años. Por supuesto, no reniego en absoluto de aquellos trabajos de los 90. Pienso que siguen siendo interesantes y creo que la perspectiva cognitiva sigue siendo poderosa e interesante. Pero mi mirada sobre lo que es el aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura ha cambiado en los últimos años y creo relevante explicar por qué y cómo.

En segundo lugar, reflexionaré un poco sobre la lectura de textos especializados en ELE y sobre la importancia que está adquiriendo en el mundo actual, a partir de las nuevas formas de lectura que ha generado Internet. A continuación, presentaré dos investigaciones: una que aborda páginas *webs* sobre los efectos de la marihuana en el cuerpo, con niños catalanoparlantes de 13 y 14 años, que leen español y catalán. No es un contexto específico de ELE, pero sí de lectura en español como L2 y de lectura en Internet —que es una cuestión hoy relevante para ELE. El segundo trabajo trata sobre cómo dos estudiantes universitarias francesas, aprendices de español, buscan información en Internet sobre las lenguas españolas, leen

[1] La web del grupo ofrece todos los trabajos de investigación citados en este artículo, además de otros documentos y material de apoyo de seminarios de investigación. Web: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>. También se puede consultar el blog Lekenlín (Lectura en línea) sobre unas jornadas específicas de investigación sobre la lectura en línea: <http://lekenlin.blogspot.com/>. Ver también la web profesional del ponente: <http://www.upf.es/pdi/dtf/daniel_cassany/>.

varias *webs* y se manejan con el concepto de *lengua* y *dialecto*. Son dos estudios etnográficos, exploratorios, con los que voy a ejemplificar la idea central de esta ponencia, que es la importancia de la comprensión de la ideología al plantear la práctica de la lectura en ELE.

Por poner un ejemplo personal, hace un mes y medio estaba en Perú en un congreso de lectura y me ofrecieron dar una entrevista para el periódico más importante del Perú, que es *El Comercio*. Ante mi desconocimiento sobre la tendencia ideológica del periódico, me sentía inseguro y desubicado. No sabía nada: no sabía quién me iba a entrevistar, quién me iba a leer, qué me iban a preguntar, qué ideas tenían todas estas personas sobre el mundo y sus conflictos… Me resultaba muy difícil pensar cómo podía responder a las preguntas sin conocer todas estas cuestiones. (Mis ideas, obviamente, no van a cambiar sea cuál sea la ideología del periódico, pero sí puedo cambiar la forma de explicarlas o ejemplificarlas para ser más comprendido… Más adelante explicaré cómo lo hice.)

2. Grupo y enfoque

Aunque ahora se escuche —o se lea— solo mi voz, el contenido de esta conferencia resulta del trabajo de todo un equipo. Somos un grupo de investigación competitivo de I+D integrado por 20 personas, entre doctorandos, colaboradores e investigadores principales, denominado *Literacidad crítica*. Desde 2005 trabajamos en cuestiones de lectura y escritura crítica desde varias perspectivas (L1/L2, lenguajes de especialidad, comunicación electrónica, etc.). Los trabajos que presentaré aquí son de Francina Martí (2008; profesora de catalán en un IES de Barcelona) y Nuria Murillo (2009; profesora de ELE en el Cervantes de Belgrado y magíster en nuestra universidad).

Veamos algunos trabajos relevantes para nuestro tema, aunque ya divulgados. Óscar Morales (Morales et al. 2007 y 2008), profesor e investigador de español-inglés en la Facultad de Odontología de la ULA

(Universidad de los Andes, sede de Mérida, Venezuela), defenderá en junio su tesis doctoral sobre tres géneros discursivos de la odontología (artículo científico, artículo de revisión y caso clínico). Morales analiza y compara la estructura de cada género, sus componentes y las formas de cortesía empleadas (atenuación, desagentivación, escudos).

También están muy avanzados los estudios de Cristina Aliagas (Aliagas *et ál.* 2008 y 2009) que analiza cómo se construye un lector con dificultades en una comunidad letrada. En un mundo plagado de escritos como el actual, los chicos van a la escuela, aprenden varias lenguas y a leer y escribir; viven rodeados de libros y pantallas escritas y, sin embargo, pueden llegar a los 17 años y, en un ataque de sinceridad, reconocer: «No quiero leer; no me gusta leer». Sobre cómo se construye este desagrado, esta desafección por la lectura, Aliagas acaba de publicar un artículo muy bonito titulado «Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso de un adolescente que no lee literatura». O por ejemplo, Carmen Pastor (2005), que hace un estudio comparativo sobre las quejas en alemán y español, en los planos culturales, pragmáticos, estructurales y formales.

La perspectiva que adoptan estos estudios se denomina, de manera general, *sociocultural* y se inserta en el viraje que han tenido en los últimos años muchas investigaciones en las ciencias sociales y, en particular, en la enseñanza de la lengua. En los últimos años hemos realizado un salto, desde el periodo previo dominado por la psicología y el cognitivismo, hasta una perspectiva que ha redescubierto los aspectos más sociales y socioculturales, en los últimos años.

Desde una perspectiva estrictamente lingüística o psicológica se entiende la lectura como una actividad básicamente verbal y cognitiva. El objeto principal de investigación es el texto, que es una unidad comunicativa con un mensaje —que concebimos *neutro*—, que se procesa y se vehicula, básicamente, con letras o con textos escritos. Las tareas lectoras fundamentales son descodificar o, en versiones más completas, inferir y comprender, hacer hipótesis y construir modelos de situación. Aprender a

leer es aprender a adquirir el código y a desarrollar algunas estrategias cognitivas. Yo diría que este es el paradigma en el que nos movemos todavía, o el que sigue siendo válido. No digo que sea falso, pero hoy hemos adoptado una mirada más compleja que supera esta concepción, como podemos ver en este esquema:

Enfoque psicolingüístico	Enfoque sociocultural
Leer = actividad lingüística, cognitiva.	Leer = *práctica* letrada sociocultural.
Texto = unidad comunicativa, un mensaje.	Texto = *artefacto* social y político.
El mensaje es neutro.	El mensaje (y práctica letrada) están *situados*.
Leemos letras.	Leemos textos *multimodales*.
Leer = descodificar, inferir, comprender.	Leer = hacer cosas, asumir *roles*, construir *identidades*.
Aprender a leer = adquirir el código y desarrollar estrategias.	Aprender = *apropiarse* de las prácticas preestablecidas.
Leer = acceder a datos.	Leer = ejercer *el poder*.

Hoy entendemos la lectura como una *práctica letrada*; es decir, no es solo una tarea mental, que ocurra en nuestro cerebro, sino que también es una actividad social que desarrollamos en el seno de nuestra comunidad, siguiendo unos parámetros socioculturales preestablecidos sociohistóricamente, que varían según los grupos humanos, los espacios geográficos y los momentos históricos. El texto se percibe como un *artefacto* político y social, usando un término de la antropología y la etnografía. Los textos son objetos construidos por las personas, que se utilizan para desarrollar y ejercer el poder, para mantener el estatus o, simplemente, para legitimarnos. Por ello, el mensaje se entiende como algo *situado*, que no es neutro puesto que responde a las coordenadas temporales y espaciales del autor. (Esto, con algunos matices, también ocurre con los conceptos más especializados, como veremos más adelante.)

Leemos textos *multimodales*, sobre todo en línea; leemos *artefactos* complejos que incluyen distintos modos de representación del conocimiento, como fotos, vídeos o audio. Esto es más evidente con los *nativos digitales*, con los chicos que tienen 15 ó 16 años, que están más acostumbrados a otras formas de representar el conocimiento.

Leer también es algo que está muy relacionado con la *construcción de identidades*, con la asunción de los roles sociales de lector (de periódicos, novelas, recetas, etc.) y de autor (de cuentos, informes, sonetos, etc.). El título del artículo citado de Cristina Aliagas lo decía claro: «Yo sé que soy inteligente aunque no lea», puesto que en nuestra comunidad leer se asocia con ser listo y culto y, en consecuencia, hay que justificar cómo se puede ser inteligente sin la lectura.

También entendemos que aprender a leer no es solo una cuestión de adquirir el código y de desarrollar estrategias cognitivas, sino que requiere apropiarse de artefactos letrados, de formas rutinarias de usarlos en contextos concretos, en forma de prácticas sociales letradas. Más adelante desarrollaré un poco más este aspecto. Finalmente, el modo que usar el lenguaje (específicamente leer y escribir) también es ejercer el poder: al leer accedemos a datos que nos permiten modificar nuestra conducta —e incluso la de otras personas— en nuestra comunidad. Esta es la perspectiva sociocultural que adopto.

Veamos un ejemplo concreto y situado en el aula. En la orientación lingüística anterior, la tarea de lectura más corriente y representativa es buscar la idea principal de un texto. En cambio, en esta perspectiva sociocultural la pregunta relevante y equivalente sería: *¿cuál es la intención del autor?*, *¿qué pretende hacer el autor con este texto?*. Es una pregunta mucho más difícil que implica saber cuál es la idea principal, pero muy probablemente es la diferencia entre saber usar un texto y saber qué valor tiene el mismo texto en una comunidad determinada.

Al respecto, tengo una anécdota graciosa de una lectora anónima, Nancy de Argentina, que no hace mucho me envió este correo, que transcribo sin corregir:

Título: «Necesito ayuda». Texto: «*Hola Daniel, soy Nancy de Argentina, quisiera saber si me poes ayudar con la idea principal de tu libro enseñar lengua, pues lo estoy leyendo pero no lo comprendo del todo y me gustaria hacerlo. muhas gracias.*».

La lectora se refiere a mi libro *Enseñar lengua*, que tiene unas 574 páginas, y que posiblemente estaba leyendo para sus estudios. Ella había aprendido —en la escuela, claro— que *leer un libro* requiere conocer su idea principal y por ello la preguntaba a uno de sus autores. Pero está claro que la pregunta carece de sentido y que, en el hipotético caso que fuera posible encontrar una idea principal a 574 páginas, eso no tendría ninguna utilidad en la vida real de profesor de lengua. En cambio, resulta mucho más significativo preguntarse *¿qué orientación tiene este libro?, ¿qué se proponían sus autores?*

Desde esta perspectiva sociocultural, el aprendizaje de un uso lingüístico escrito se concibe como un proceso de apropiación del mismo, que realiza el aprendiz, siguiendo estas etapas (Kalman 2003a):

1. *Disponibilidad*: Poner los artefactos escritos al alcance del aprendiz, en su entorno vital inmediato.
2. *Acceso*: Crear las condiciones sociales adecuadas para que el aprendiz pueda usar esos artefactos según los parámetros sociales preestablecidos (la práctica letrada correspondiente).
3. *Participación*: Un experto muestra cómo se usa la práctica, los efectos que causa, los roles que requiere adoptar durante su uso, las convenciones que deben seguirse, etc.
4. *Apropiación*: El aprendiz actualiza la práctica, se apodera de ella y aporta su *voz* personal.

Sin duda, este esquema breve sigue las teorías vygotskianas sobre el aprendizaje socioconstructivista, que lo sitúan en la interacción entre expertos y aprendices en contextos auténticos y con finalidades significativas, si bien el énfasis no se sitúa solo en la adquisición de los recursos lingüísticos.

La línea de investigación en la que nos situamos, que no es muy conocida en ELE, pertenece al ámbito de la alfabetización de la lectura y la escritura (*literacy* en inglés), y se llama *New Literacy Studies* (o Nuevos Estudios de Literacidad, traducido en América y en España). El neologismo *literacidad* es relevante porque esta orientación rechaza términos como *alfabetización* o *alfabetismo*, porque están marcados con connotaciones negativas: *analfabeto* se usa a menudo como sinónimo de 'inculto, ignorante'.

Esta línea surge históricamente de la crítica a los famosos estudios antropológicos, conocidos como «la gran división», de reputados autores como Jack Goody, Walter Ong, David Olson y E. A. Havelock, que sugieren que, al aprender a leer y a escribir, desarrollamos capacidades cognitivas distintas: generamos un pensamiento más científico y democrático, más inteligente y sofisticado, que nos diferencia de las comunidades ágrafas, que siguen con un pensamiento *más primitivo*. A partir de los años 80 del siglo pasado, varios estudios etnográficos (Sylvia Scribner y Michael Cole o Shirley Brice Heath) en diferentes comunidades humanas, que han desarrollado variadas formas de escritura, mostraron que no existe una relación biunívoca entre el aprendizaje de la escritura y el desarrollo de capacidades cognitivas. A partir de aquí, otros antropólogos y etnógrafos de la escritura desarrollan una aproximación ecológica, émica y sociohistórica sobre los artefactos y las prácticas letradas que se construyen en el seno de una comunidad humana, con autores anglófonos como James Paul Gee, Alan Luke o Suresh Canagarajah.

En español, hay notables aportaciones que se apartan un poco del mundo de ELE. Son muy recomendables los trabajos de Virginia Zavala (2002 y 2004), en Perú. Ella trabaja en educación bicultural bilingüe

enseñando español a niños quechuas en un contexto de enseñanza bilingüe. También son interesantes los estudios de Judith Kalman (2003b y 2004) con adultos en proceso de alfabetización en México. Finalmente, en Madrid el psicólogo David Poveda (2005 y 2006), de la Autónoma, adopta también esta perspectiva sociocultural para explorar diferentes cuestiones de la educación escrita de niños gitanos o de otras comunidades necesitadas.

¿Por qué es interesante esta orientación sociocultural? ¿Por qué yo he cambiado mi mirada?, ¿por qué he abandonado lo cognitivo? Hay cinco motivos que justifican este cambio, a mi modo de ver. La perspectiva sociocultural:

1) Incluye consideraciones sobre las *particularidades históricas, sociales y culturales* de cada comunidad de habla. Así ofrece un marco de referencia y un aparato teórico y metodológico más poderoso para justificar la estrecha relación que hay entre lengua y cultura o la gran diversidad de manifestaciones culturales que encontramos en los grupos humanos y la importancia que tienen estos aspectos en el aprendizaje de un idioma extranjero —que son axiomas que hemos escuchado muchas veces en los foros de ELE. Así, los alemanes, los ingleses o los eslavos que aprenden español no solo quieren conocer la sintaxis y el léxico comercial del español, o conocer la estructura de una carta de queja, sino que también aspiran a poder quejarse con eficacia en España, y eso requiere que conozcan bien los aspectos culturales (retórica, pragmática, cortesía) de este tipo de práctica. Sin duda una perspectiva sociocultural ofrece una explicación mucho más global, comprensiva y profunda de este hecho, por su naturaleza ecológica y antropológica, que una orientación que se centre solo en el estudio del lenguaje y de los procesos mentales empleados al usarlo.
2) Permite dar cuenta de las *especificidades epistemológicas* y socioculturales de cada ámbito del conocimiento. Es decir, los negocios en español funcionan de un modo pero el derecho funciona de otro, y hay diferencias importantes entre los textos del ámbito jurídico o judicial y

los textos del ámbito de los negocios. No tiene nada que ver leer textos de literatura o de historia o leer documentos de ingeniería, pues ambos se mueven con parámetros distintos. Así, cuando hablamos de cuestiones culturales no nos referimos solo a variaciones geográficas o históricas de comunidades de habla, sino que también nos referimos a variaciones epistemológicas, variaciones en disciplinas distintas del saber. Esta perspectiva también atiende claramente a esta orientación.

3) Incorpora una *perspectiva crítica* en la enseñanza y el aprendizaje verbal, que me parece muy relevante en un mundo globalizado, en el que todos estamos comprometidos en la lucha contra la desigualdad y la injusticia. Si es imposible ser neutro políticamente, como docente y como aprendiz, la gestión de la ideología (opiniones, representaciones sociales, imaginarios) debe entrar también en el aula, de manera respetuosa y humanista.
4) Es coherente con otros enfoques lingüísticos como el análisis del discurso, la lingüística del corpus o el análisis de género discursivo. En concreto, es congruente con la tradición de análisis estructural de géneros discursivos, que arranca con el famoso estudio pionero de John Swales sobre el artículo científico, su estructura, sus *movimientos* y los recursos verbales empleados en cada uno. Considero que la orientación sociocultural es compatible e incluso complementaria con esta propuesta que tiene su función en la enseñanza de la lectura y la escritura en una L2, precisamente. De hecho, los últimos trabajos de John Swales (2004) atribuyen poco a poco más relevancia a los aspectos extratextuales o culturales.
5) No rechaza las aportaciones que han realizado en épocas pasadas la lingüística y la psicolingüística, al estudiar la sintaxis, el léxico o los procesos cognitivos. De hecho, esta perspectiva sociocultural puede convivir con las teorías sobre los procesos de comprensión y de composición y toda la didáctica relacionada con estas teorías, así como con todos los estudios formales sobre el lenguaje.

3. Lectura en ELE

Veamos en este esquema algunas de las nuevas formar de leer. Las que nos interesan ahora son las marcadas en cursiva, que corresponden a escritos con niveles altos de especificidad:



Vivimos en un mundo más burocrático: hay más normas que regulan cada aspecto de nuestra vida. La actualización de cualquier programa informático exige leer —o afirmar que se ha leído— unas normas larguísimas de aceptación. Cualquier actividad requiere firmar un contrato: hace dos años una videoconferencia de una hora desde Barcelona para una universidad puertorriqueña supuso firmar un contrato de 17 páginas, 17 páginas que me enviaron por correo electrónico, que tuve que imprimir, leer, firmar, escanear y devolver. Otro ámbito relevante es la lectura de discursos especializados de ciencia, técnica, derecho o economía, en los que el español es una lengua franca mundial, relevante para muchos hablantes nativos de otros idiomas.

En segundo lugar, accedemos a más textos (semi)especializados, que leemos como legos o como ciudadanos interesados, como la divulgación científica. Los periódicos, por ejemplo, cada día informan más sobre los hallazgos científicos (genoma, astronomía, ecología) o los conflictos

jurídicos (arresto en Londres de Pinochet). Cada día manejamos más textos especializados en nuestra vida. También accedemos a más discursos de comunidades lejanas. Una de las particularidades que tiene Internet es que pone todo a disposición de todos, aunque no fuera escrito para nosotros. Así, leemos muchos textos que fueron pensados para nosotros, con un lenguaje y unos implícitos que no siempre conocemos.

El periodismo en línea ofrece otro ejemplo claro y contundente de incremento de documentación especializada. Una novedad reciente de muchos periódicos españoles en su versión electrónica es que ofrecen documentos originales de la actualidad a los lectores. Así, por ejemplo, en los últimos días en la web de superficie de *El País* se podía descargar el auto del juez Garzón sobre la memoria histórica en el que se consideraba legitimado para iniciar las investigaciones sobre los crímenes del franquismo (y poder buscar el cadáver de Federico García Lorca, por ejemplo), que son 68 páginas de un documento jurídico absolutamente especializado; o el último parte médico sobre el estado de salud del golfista Severiano Ballesteros, que padeció un cáncer, a través de un PDF del Hospital Universitario La Paz. De este mismo modo también se han ofrecido al lector documentos en inglés de encuentros bilaterales, informes técnicos de algunas encuestas y otros tipos de documentos especializados que exigen conocimientos y destrezas de lectura especiales.

Desde otro punto de vista, hace 40 años, al leer un escrito sobre la pena de muerte, podíamos presuponer que lo había escrito algún hombre español, blanco, de cultura judaico-cristiana, alguien de nuestra comunidad, con una experiencia parecida del mundo. En cambio, hoy encontramos en Internet numerosos textos sobre la eutanasia, escritos por autores de todo el mundo (ateos, hindúes o católicos; médicos o políticos; arios o asiáticos). Sin duda la manera de aproximarnos a estos textos ha cambiado.

Leer en Internet supone un cambio radical: no es leer virtualmente, es leer *en línea* o conectado a la red y a todos los recursos que contiene, como diccionarios, enciclopedias, traductores en línea, etc. En línea puedes

consultar el DRAE, la *Wikipedia,* una base de datos o la web personal de un autor. Puedes buscar cualquier cosa al momento. Leemos no solo lo que tenemos delante, en la pantalla, sino todo está pegado a la red, lo que potencialmente está conectado al documento que estamos mirando. Saber leer es, entonces, tener la capacidad de manejar todos estos recursos, de manera eficaz y estratégica. Por otra parte, hoy leemos mucha más basura, lo cual es un efecto secundario del ejercicio de la libertad de expresión. Hoy cualquiera puede escribir lo que piensa en Internet y llegar a millones de lectores potenciales. En consecuencia, leer requiere saber distinguir la palabrería del dato veraz, la exageración de la precisión. En resumen, leer ahora es más complejo que antes.

Ante esta situación se proponen dos conceptos o perfiles de lectura experta: a) *ALFIN* o la *alfabetización en información*, y b) la *lectura crítica*. El primero procede del documentalismo y se refiere a la capacidad de poder navegar a través de la ingente cantidad de documentos, de poder localizar los que interesan a uno, comprenderlos y saber usarlos para la vida diaria. La ALFIN incluye documentos multimodales con imagen, video y audio y presupone la autonomía del lector y la preparación para adaptarse a lo largo de la vida a los nuevos y sucesivos cambios en la lectura. El segundo concepto procede del análisis crítico del discurso y describe las características de un lector crítico, que resume este esquema:

Lector acrítico	Lector crítico
Busca *el* significado (único y constante).	Sabe que hay *varios* significados (dinámicos, situados).
Queda satisfecho con su interpretación *personal*.	Dialoga, busca interpretaciones *sociales*.
Siempre lee *igual* todos los textos.	Lee diferente cada *género discursivo*.
Pone énfasis en el *contenido*; busca las ideas principales.	Pone énfasis en la *ideología*; busca la intención.
Presta atención a lo *explícito*.	Presta atención a lo *implícito*.
Queda satisfecho con *una* fuente.	Busca *varias* fuentes, contrasta.
Citas = reproducciones fieles.	Citas = *interesadas*. Descubre las citas calladas.
Comprender = creer.	**Comprender ≠ creer**

4. Leer sobre drogas

Martí (2008) estudió a tres estudiantes catalanes de 2º de E.S.O. (13-14 años), que tenían que leer varias webs sobre los efectos de la marihuana en el cuerpo humano y elegir una para recomendarla a un amigo. La investigadora había elegido previamente estas tres webs con Google:

1) <www.ideasrapidas.org>, con datos claros y comprensibles sobre diferentes temas controvertidos (la felicidad, el hombre, la dignidad humana, el sida y las drogas), con un punto de vista religioso.
2) <www.tododrogas.net> es la más específica, ya que fue elaborada por farmacéuticos, y contiene datos muy técnicos sobre drogas (composición química, tests, etc.).
3) web para jóvenes, en catalán, de la Generalitat de Cataluña, con información básica sobre las drogas.

La investigadora grabó la conversación de los tres chicos, la transcribió y la analizó para descubrir los procesos comprensivos que delatan sus intervenciones. Se trata de un procedimiento habitual de investigación, en

el que el hecho de usar a dos o más informantes exige dialogar y, con el diálogo, podemos acceder al pensamiento de los informantes.

Los tres chicos descartaron la segunda web en seguida porque reconocieron que no se adecuaba a sus intereses. Dos de ellos eligieron en un primer momento la más ideológica. «Yo pienso que la primera 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.» El tercer chico desconfió de esa web, porque «si miras el índice, ves que no trata solo de la marihuana, sino que la marihuana la trata como algo ligado a Dios, empiezas a desconfiar.». Aunque los dos primeros no le hacían caso, la intervención de la maestra-investigadora les alertó y acabaron aceptando este punto de vista y eligiendo la tercera. El tercer chico aclaró que fue la palabra *creador* que aparecía en la primera web, la que le hizo sospechar, porque le recordó a un charlatán loco que ocasionalmente se acercaba a su instituto a la salida de clases y gritaba: «el creador va a llegar, el creador vendrá pronto».

Concluimos de esta investigación que: a) los lectores son conscientes de sus necesidades y objetivo y, en casos como este, rechazan las webs inadecuadas; b) los lectores consideran que la información es neutra y no prestan atención a las intenciones del autor o al sesgo que muestran los textos, y c) el lector da significado personal a la web cuando puede relacionarlo con su contexto. Estos resultados son congruentes con otras investigaciones sobre la web (Cassany 2006) que sugieren que los lectores (adultos y adolescentes) somos ingenuos al navegar por Internet, puesto que leemos como si estuviéramos en una biblioteca.

5. Leer sobre lenguas y dialectos

Murillo (2009) estudia a dos estudiantes francesas de español de 2º de Letras Modernas de la Universidad París 13, aprendices de ELE desde los 7 años (es decir, muy competentes), que realizan una *webquest* sobre el tema de las lenguas y los dialectos españoles (*Reportaje Babel: las lenguas de*

España). El trabajo reproduce una tarea actual de lectura en línea que a su vez simula una situación más o menos auténtica. Murillo preparó la *webquest*, recogió cuestionarios previos sobre el uso de Internet de las informantes, grabó los diálogos de las dos estudiantes mientras leían y resolvían la tarea, realizó entrevistas individuales a ambas, recogió datos mientras observaba, transcribió todo el material oral y analizó todas esas fuentes conjuntamente.

Las 6 webs elegidas fueron: 1) un foro de discusión sobre lenguas oficiales en España y, en concreto, tres intervenciones anónimas y controvertidas; 2) un artículo científico de un profesor universitario, en una web de información sobre el castellano; 3) la web de PROEL, una organización que defiende las lenguas minoritarias del Ministerio del Interior; 4) la web para extranjeros *Just Landed*, con información para futuros aprendices extranjeros de ELE en España; 5) un blog de *Educastur*, de Asturias, con datos para clase, y 6) unos documentos del *Rincón del Vago* sobre lenguas y dialectos.

Estas webs incluyen géneros, autores y opiniones muy diferentes, precisamente para poner en práctica una de las dificultades de la lectura en línea. Con el papel distinguimos sin problema entre una enciclopedia, un prospecto o una revista, pero en la red todos los artefactos escritos tienen el mismo formato físico; leer entonces resulta mucho más difícil. La tarea consistía en valorar si la web es veraz y adecuada, decidir qué lenguas hay en España, cuántos hablantes tienen y si son oficiales o no. Entre otros puntos, las dos lectoras debían responder qué es una lengua y un dialecto, cuántas lenguas hay en España y si debe decirse *castellano* o *español* y *catalán* o *valenciano*.

Murillo definió al lector ideal con estos parámetros: a) identifica la práctica discursiva (web, *blog*, foro), la finalidad (informar, convencer), su autor (institucional/privado, científico/lego), los destinatarios; b) sitúa el discurso en su contexto sociocultural original; es decir, distingue un *blog* personal de un artículo científico o un ministerio del gobierno español de una

ONG o de un autor anónimo; c) tiene conciencia sobre su proceso lector, por lo que tiene presente su objetivo de lectura, lee estratégicamente guiado por este objetivo, se da cuenta de lo que entiende y de lo que ignora, y d) construye una opinión personal, con sus puntos de vista, los datos leídos y los elementos aportados por otros lectores.

Apuntamos cuatro resultados generales:

1) Las informantes no incorporan datos de las lecturas realizadas; es decir, no supieron aprender a partir de los textos leídos. Por ejemplo, creían que el andaluz era una lengua, pero al buscar información al respecto en las webs propuestas y en otras (en *Wikipedia*) no encontraron confirmación al respecto, y concluyeron «estas webs son malas, porque no hablan del andaluz». De modo parecido, pese a que varias webs informaban de que *español* y *castellano* carecen de variación denominativa, en su respuesta final concluyeron: «*castellano* es la forma de hablar de Madrid y *español* es la de toda España». Con los términos *lengua* y *dialecto* ocurrió algo parecido: después de haber visitado varias webs con datos veraces, repitieron la idea previa de que *lengua* es el idioma del Estado y *dialecto* las otras formas de usar la lengua, calcando probablemente una mirada francesa sobre la diversidad lingüística. En definitiva, las informantes se adherían a su conocimiento previo, al significado que tienen estas palabras en su comunidad y rechazaban la información que aportaban las webs. (Será sugerente realizar investigaciones parecidas con informantes de otras comunidades, que puedan tener ideas previas diferentes, para comprobar cómo reaccionan ante este tipo de tareas. Otra investigación relevante es la de comparar las entradas de *Wikipedia* en español y otros idiomas, en términos como *lengua* y *dialecto*, que puede demostrar que algunos términos especializados también arrastran sesgos culturales.)
2) Las informantes identifican los rasgos superficiales de los géneros (distinguen un foro de un *blog*) e incluso pueden enunciar al autor (Ministerio, ONG, etc.), pero toman conciencia de las implicaciones que

tiene este hecho y acaban atribuyendo la misma fiabilidad y validez a todas las webs, con escasa variación. Por supuesto, las informantes no conocen suficientemente el estado español para poder valorar la calidad y el propósito de cada web; ello muestra la necesidad de que el aprendizaje de ELE incluya formación e información sobre este punto en la lectura en línea.

3) Las informantes no analizan críticamente el discurso, es decir, no se fijan en la selección léxica (*Vascongadas, Euskadi* o *Euskalherria*), en las focalizaciones o en cómo se ocultan datos: comparan webs pero no llegan a este tipo de análisis.
4) Las informantes muestran escaso control sobre lo que entienden y no proceden de modo estratégico a revisar el material aportado o para buscar en otras fuentes, como *Wikipedia*.

Otros resultados describen las conductas que mostraron las informantes durante la lectura: se cuestionaban lo que estaban leyendo, hacían analogías con su contexto cultural, intercambiaban opiniones entre ellas, comparaban las webs entre sí y analizaban los aspectos de diseño o se fijaban en los vínculos patrocinados. También buscaban en otras webs, aunque no siempre supieran sacar provecho de ello; por ejemplo, buscando qué significa «prácticas vernáculas», llegaron a una web argentina sobre el quechua y el aimara, que entendía *vernáculo* desde esta perspectiva, de modo que se incrementó su confusión.

En resumen, este estudio muestra que lectores con muy buen nivel de español tienen dificultades relevantes para comprender algunas webs de la comunidad española. No es algo causado por falta de competencia lingüística, sino por la falta de competencia pragmática o sociocultural. Esto sugiere que la práctica lectora en ELE tiene que incorporar tareas en línea, con materiales auténticos y con un enfoque crítico, como el que defendemos aquí.

6. Epílogo

Si pensamos en un aprendiz de ELE, europeo, norteamericano o asiático, que busca información en español en la red y que llega a webs, *blogs* y foros de Colombia, México, España o Argentina, que tratan cuestiones locales desde su perspectiva y con su lenguaje, podemos tomar conciencia de los abismos de diversidad cultural e ideología a los que se asoma dicho aprendiz, y de la falta de recursos con la que afronta la tarea. Sin duda la enseñanza de ELE debe incorporar una perspectiva sociocultural y debe atender a estas necesidades que ya son hoy relevantes y que lo serán más en el futuro.

Porque leer textos de las diferentes comunidades hispanas resulta complejo incluso para un hispanohablante, como les contaba al inicio de este texto, con la anécdota de la entrevista que querían hacerme desde *El Comercio* de Perú. Para conocer mejor este periódico (y para poder responder a sus preguntas de modo más adecuado) me descubrí leyendo con estrategias bien curiosas: a) comprobar cómo enfocaban ideológicamente temas internacionales de mi conocimiento (conflicto árabe-israelí, situación en Cuba, etc.) o cuestiones generales (aborto, homosexualidad, etc.); b) comparar este periódico con otros del mismo país o ciudad, para encontrar diferencias; c) ver la relación de temas internacionales y nacionales que incluían y su tratamiento informativo; d) prestar atención a la selección léxica usada y a sus connotaciones ideológicas, y e) preguntar a varios colegas y amigos peruanos su opinión al respecto. Esas fueron mis estrategias de lector intercultural.

Bibliografía

ALIAGAS, Cristina; CASSANY, D. y CASTELLÀ, Josep M. (2008) «Literacy in the life of a 'struggling reader'», *Academic Exchange Quarterly*, 12 (3): 230-236.

ALIAGAS, Cristina; CASTELLÀ, Josep M. y CASSANY, D. (2009) «*Aunque lea poco, yo sé que soy listo*. Estudio de caso de un adolescente que no lee literatura», *Revista OCNOS*, 5: 97-112.

CASSANY, D. (2006) *Rere les línes. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel; CORTIÑAS, Sergi; HERNÀNDEZ, Carme y Joan SALA. (2008) «Llegir la ideologia: la realitat i el desig», *Temps d'Educació*, 34, 11-28. Monográfico «Llegir críticament, al llarg del currículum».

CASSANY, Daniel y Gilmar AYALA. (2008) «Nativos e inmigrantes digitales en la escuela», *Participación Educativa*, 9: 57-75. <http://www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf>

KALMAN, Judith. (2003a) «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. (2003b). *Escribir en la plaza*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

KALMAN, Judith. (2004) *Saber lo que es la letra*. México: SEP.

MARTÍ, Francina. (2008) «Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas», *Articles*, 44: 59-74.

MORALES, Óscar Alberto; CASSANY, D. y Carolina GONZÁLEZ-PEÑA. (2007) «La atenuación en artículos de revisión odontológicos en español: estudio exploratorio», *Ibérica*, 14: 33-57.

MORALES, Óscar Alberto; CASSANY, D.; GONZÁLEZ-PEÑA, Carolina; TONA-ROMERO, José. (2007) «Estudio exploratorio de artículos de revisión odontológicos publicados en revistas hispanoamericanas entre 1989 y 2005», *Estudios de Lingüística Aplicada*, 25/45: 7-34.

MORALES, Óscar Alberto; CASSANY, D.; ILICH MARÍN-ALTUVE, Ernesto y Carolina GONZÁLEZ-PEÑA. (2008) «La atenuación en el

discurso odontológico: casos clínicos en revistas hispanas», *CLAC*, 34: 58-81. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/circulo/no34/morales.pdf>

MORALES, Óscar A. y D. CASSANY. (2008) «Interpretaciones de la atenuación en artículos de revisión de Odontología», *Revista Signos* 41 (67): 299-328.

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.

PASTOR, Carmen. (2005) «Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán. DEA, Universidad Antonio de Nebrija. Madrid. Ejemplar en línea: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> <17-10-2009>

POVEDA, David; 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, David; CANO, A. y M. PALOMARES-VALERA (2005). Religious genres, entextualization and literacy in *Gitano* children. *Language in Society, 34 (1),* 87-115.

SWALES, John M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

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.