

«para qué» del resumen, es decir, no es para orientar a otros grupos que vayan a realizar la misma visita, por ejemplo, y por lo tanto carece tanto de objetivos pragmáticos como de destinatarios reales. La alumna escribe convencionalmente para la profesora, y es esta falta de objetivos retóricos lo que la conduce a la desorganización del contenido. A su vez, la misma falta de objetivos lleva a una falta de criterios con los que revisar el texto, de la misma manera que faltaron los criterios con los que se encargó la redacción.

La conclusión es clara: no podemos juzgar la eficacia pragmática de un texto que carece de objetivos pragmáticos, y no podemos evaluar el contenido de un texto cuyo contenido nos resulta relativamente indiferente. Tal es la situación en la que se asignan gran parte de las tareas de redacción escolar. Esta situación lleva a Milian a efectuar una crítica de cómo se proponen dichas tareas, y a defender que no basta con replantear la evaluación de la redacción, sino que es bien necesario que nos replanteemos, también, su enseñanza. La forma en que se definen las tareas tiene un impacto considerable en cómo se las representa el sujeto. Para que los alumnos respondan adecuadamente a todos los requerimientos retóricos de la tarea, es necesario que la tarea proyecte en efecto unos determinados objetivos retóricos que los alumnos deban tener en cuenta al escribir. Conseguir este propósito parece más viable a través de situaciones comunicativas concretas (con sus destinatarios) que a partir de un título o de indicaciones completamente indefinidas y alejadas de cualquier género textual.

Ruíz F., M. (2009b). Evitar la dependencia de lo literal. En autor. Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal. Barcelona: Graó, pp. 163-178, [Versión PDF].

5

Evitar la dependencia de lo literal

Evitar la dependencia de lo literal desde el diseño de las tareas

No es posible ya sostener ingenuamente la transparencia del lenguaje en la adquisición de conocimientos. El lenguaje es permanentemente una herramienta de poder, y no entender lo que se lee en profundidad ni ser capaz de escribir mostrando comprensión de lo leído hace a los alumnos vulnerables, poniendo un techo muy bajo a sus expectativas de formación. No, no basta con copiar fragmentariamente el material de instrucción para simular comprensión. Es preciso redefinir las tareas escolares más allá de la utilización de materiales únicos, de la obsesión por que los alumnos entiendan el *texto* o de que lo *reproduzcan* con sus palabras. También es importante que los profesores nos hagamos conscientes de que, actuando así, lo que estamos exigiendo de nuestros alumnos no es comprensión, sino obediencia. No se trata de centrar la instrucción en el lenguaje o en los textos, sino de conseguir que los futuros ciudadanos sean capaces de formarse una representación mental del mundo autónomamente, manejándose con éxito en la selva de la información circundante.

En este último capítulo nos centraremos especialmente en el diseño de las tareas, ya que parece que queda mucho por hacer para propiciar una aproximación más reflexiva a la escritura, y por extensión a otras prácticas de aprendizaje como la lectura para aprender. Este asunto compete tanto a los profesores de lengua como a los de todas aquellas asignaturas que pueden evaluarse mediante la redacción y, en consecuencia, a las instituciones que proveen tanto su formación inicial como la formación permanente ofrecida a lo largo de su vida profesional.

Proponer y evaluar tareas de lectura

La escuela es escenario de dos tipos de tarea de lectura: la lectura de textos literarios y la lectura de textos no literarios para extraer información de ellos y aprender. Isabel Solé distingue claramente estos dos tipos de lectura; la primera está orientada al entretenimiento y al placer y la segunda está movida por la necesidad de buscar información. Esta clara diferencia requiere formas de trabajar distintas. Por el enfoque de este libro nos centraremos en la segunda, aunque hay que reconocer que el medio académico puede conducir a que los objetivos de estos dos tipos diferenciados de lectura se superpongan sobre un mismo texto. Esto es lo que sucede cuando un alumno lee (por obligación) una obra literaria no elegida voluntariamente de cara a hacer un trabajo. Aunque el texto sea literario, las motivaciones de ese alumno para leer no se parecen a las del lector corriente, y están más bien mediatizadas por la exigencia de un trabajo de escuela.

Con la salvedad hecha de los textos literarios, casi todo lo que se lee en el medio académico es leído para acceder a la información que contiene y para aprender algo sobre el tema que sea. Como ya hemos dicho, la lectura es un acto dirigido a objetivos, algo que recoge unánimemente toda la investigación sobre el tema (Flower, 1987a; Solé, 1992). Pero los objetivos estudiados en la investigación parecen ser bien distintos de los que priman en la escuela: no se trata de analizar la estructura del texto, ni de «desvelar» la intención de su autor, ni siquiera de entender el texto «en sí mismo». Los objetivos de la lectura son siempre los del lector, que es quien realiza el acto de leer y que lee para algo. Son esos objetivos los que, proyectados sobre la lectura, le permiten realizar una interpretación constructiva de aquellos significados del texto que se relacionan con sus intereses (Sánchez, 1995).

Pese a ello la escuela permanece anclada en una cultura donde la lectura de muchos textos tiende a contemplarse como un fin en sí mismo y no como un medio para conseguir otro fin que sería la comprensión del mundo. Por eso se abusa de métodos de evaluación de la comprensión (como las preguntas o el resumen) en los que el texto fuente se erige como criterio de evaluación del texto que han de producir los alumnos (que, sin embargo, es o debería ser *otro texto*). Así, se hace excesivo hincapié en que la redacción del alumno sea una réplica de la organización textual del contenido del texto fuente, en lugar de valorar la organización contextual (es decir, dirigida a objetivos) de sus contenidos en el texto del alumno. Por ejemplo, uno de los criterios de evaluación del Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas de la ESO insiste, para este tipo de ejercicio, en *reproducir los ele-*

mentos del texto original. Esto se debe a que se pretende verificar la comprensión a partir de tareas esencialmente *reproductivas*, que no involucren transformación del conocimiento ni utilización de la información.

El antídoto contra esta situación pasa por favorecer la búsqueda autónoma de información por parte del alumno y por la utilización de fuentes múltiples. En realidad, en cuanto se anima a los alumnos a buscar información se encuentra uno trabajando con fuentes múltiples en el aula. Por supuesto, hay que olvidarse de la pretensión de que todos lean el mismo texto; lo que interesa es que, entre todos, den con una información pertinente para los objetivos propuestos, la comuniquen y la compartan.

Éste es el único punto de partida viable para las tareas de escritura de corte elaborativo y que son las que abren la puerta a la alfabetización crítica (Stein). El uso de fuentes múltiples pone a los estudiantes en la necesidad de resolver conflictos, y favorece el desarrollo de criterios para elegir y tomar decisiones. Como no todas las informaciones son coincidentes, el manejo de fuentes múltiples contribuye a relativizar la información y a desarrollar destrezas críticas como la evaluación, el juicio y la selección. Estas destrezas están ausentes en el trabajo con un único texto, a cuyo contenido sucumbe el alumno por pura inanición intelectual (Cassany, 2003).

A las típicas tareas de resumen o preguntas sobre el texto, podemos oponer otras que permiten verificar la comprensión de uno o varios textos dificultando el recurso a estrategias de bajo nivel. Todas ellas favorecen que los alumnos se aproximen a la fuente o al material de instrucción de tal manera que lo entiendan como un mero instrumento para su utilización intelectual, y no como el depositario intocable de la verdad única, que es como parecen entenderlo los alumnos que redactan recurriendo a estrategias dependientes de lo literal.

Tareas para verificar la comprensión lectora de un texto (fuente única) sin redactar:

1. Relacionar la información contenida en el texto con otras fuentes de información no textual: fotografías, gráficos, esquemas, diagramas de flujo, etc.

Este ejercicio puede llegar a ser tanto más difícil cuanto más potencialmente confundibles sean los materiales no textuales con los que relacionar la información del texto. La correspondencia texto-material no textual no ha de ser necesariamente biunívoca. Por ejemplo, puede pedirse a un grupo de alumnos que pongan en relación un

conjunto de chistes gráficos procedentes de la prensa diaria con los artículos de la Declaración de Derechos del Hombre. Habrá artículos cuyo asunto se trate en más de una viñeta, y otros a los que no se refiera ninguna.

2. Para textos que sirven de apoyo a explicaciones ya realizadas en clase o que pretenden actualizar los conocimientos previos de los alumnos sobre un tema, es posible utilizar una técnica que he denominado *cazagazapos* en publicaciones anteriores (Ruiz, 2003). Hace falta material específico: el profesor debe haber modificado antes el texto de partida para introducir algunos datos falsos e incoherencias lógicas. La tarea consiste en que los alumnos detecten los datos erróneos (no se introducen errores lingüísticos) y en que argumenten por qué no son correctos.

Este tipo de trabajo con lo que denomino *materiales falibles* promueve en los alumnos un tipo de lectura que favorece el desarrollo de estrategias de autorregulación de la comprensión del contenido del texto. Además, no siempre es necesario recurrir a una modificación de materiales: pueden contrastarse, por ejemplo, los discursos científicos ya conocidos por el alumno (sobre nutrición y educación física, por ejemplo) con sus equivalentes publicitarios (sobre pastillas para adelgazar u otros artilugios extraños «sustitutos» del ejercicio físico).

3. Elaborar cuestionarios de preguntas sobre el texto. Esta tarea se puede realizar de manera individual o por parejas, y resulta más provechoso que cada grupo de alumnos trabaje sobre un texto diferente, de cara a la utilización posterior del cuestionario. No se permiten las preguntas que se contestan con «sí»/«no», y aquellas que se contestan con un dato escueto están limitadas. A partir de estas reglas, las preguntas deben valorarse con un criterio cualitativo, en función de la necesidad de llevar a cabo operaciones inferenciales para responderlas. Evaluar este tipo de tarea a menudo pone de manifiesto que las preguntas que los alumnos son capaces de formular sobre un texto constituyen una mejor prueba de su comprensión que la respuesta a cuestionarios prefabricados. La tarea implica, además, la necesidad de que los alumnos elaboren también un solucionario de respuestas válidas a su cuestionario en el que no se permite la cita textual.

4. Elaborar herramientas para organizar el volcado de los datos del texto. En función de la asignatura y del tipo de texto de que se trate, estas herramientas pueden ser:

- Cronologías (para información secuencial, como datos históricos, por ejemplo).
- Reticulas de clasificación de datos (por ejemplo, una retícula con datos geográficos y de clima para uno o más países).
- Gráficos que representen cuantitativamente alguno de los aspectos tratados (en un texto de geografía humana, por ejemplo).
- Diagramas de flujo que representen la toma de decisiones condicionadas, para aquellos textos que presentan información procedimental sobre cómo hacer algo (por ejemplo, un diagrama de flujo de la toma de decisiones implicadas en el análisis sintáctico de oraciones simples).

Aunque rellenar algunos de estos esquemas para el volcado de datos puede considerarse una actividad alternativa, es el diseño de las herramientas mencionadas lo que mejor pone de manifiesto la capacidad del alumno para seleccionar los datos relevantes del texto y ordenarlos.

5. Resumen oral de parte del texto. Me he referido a esta técnica como *lectura solidaria* en otras publicaciones. Se trata de agrupar a los alumnos de dos en dos, fotocopiar el texto fuente, dividirlo por la mitad y repartir una mitad a cada uno de los alumnos de la pareja. Cada uno lee su mitad y se la explica al otro, de tal manera que éste pueda continuar (o iniciar) su lectura sin que le falten los elementos esenciales para su comprensión.

Tareas para verificar la comprensión lectora y la utilización de la información contenida en varios textos (fuentes múltiples)

La utilización de fuentes múltiples se presta a tareas similares a las recién propuestas, pero añaden la necesidad de seleccionar la información cualitativa y cuantitativamente, y de filtrarla con arreglo a los objetivos con los que se seleccionó la información. Esta necesidad puede dar lugar al diseño de otro tipo de tareas en las que la selección de información se erige como criterio de evaluación de la comprensión.

Todas las tareas que vienen a continuación se realizan a partir de una búsqueda de información efectuada por los propios alumnos y sujeta por tanto a errores. Normalmente, la información se selecciona con un criterio temático relacionado con el asunto que se quiere tratar en clase. Por ejemplo: busca información sobre prevención del SIDA, sobre técnicas de estudio, sobre el cambio climático en Europa... En este tipo de búsqueda, no no:

limitamos al formato texto: valen documentales grabados de la televisión, páginas web, trípticos institucionales, revistas, libros y material multimedia.

1. *Selección cualitativa de la información.* Una vez que los alumnos se han hecho con un corpus de información sobre el tema, la primera tarea consiste en proponerles elaborar unos criterios cualitativos de selección de la información. En esta tarea, los alumnos deben concienciarse de que no toda la información es igualmente válida, y de que aspectos como quién divulga la información (y para qué) y hasta qué punto coinciden los datos de fuentes distintas son esenciales para determinar su validez. Aunque en principio la elaboración de esos criterios es de por sí interesante, una vez elaborados y puestos en común conviene ponerlos en práctica cribando efectivamente la información de partida.
2. *Selección cuantitativa de la información.* En segundo lugar, toda acumulación de información sobre un tema requiere tarde o temprano de un reajuste cuantitativo: ¿cuánta información es ya suficiente? o ¿cuándo debemos seguir buscando? Para realizar esta tarea, los alumnos deben primero leer detenidamente todo cuanto tienen y elaborar un esquema con toda la información de que disponen. Después hay que evaluar el esquema: seguramente habrá información redundante (y tal vez no coincidente) sobre unos aspectos y faltará información sobre otros. En función de estos datos, los alumnos deben precisar los criterios de búsqueda para completar la información que les falta y quizá deshacerse de información que tienen en distintas fuentes o que consideran irrelevante.

Lo bueno de este tipo de tareas es que permiten al alumno hacerse con las habilidades necesarias para manejarse en la sociedad de la información, y que raramente se adquieren en la escuela debido al abuso de materiales únicos y en principio no falibles. En realidad, mucha de la «información» de esta llamada «sociedad de la información» está auspiciada por objetivos políticos, comerciales o sociales, de donde una mínima alfabetización en la búsqueda y selección de la información es cada vez más necesaria en la escuela. Las competencias básicas descritas por el marco europeo para el aprendizaje permanente se refieren a la *competencia digital* entendida en términos fundamentalmente técnicos. La destreza para buscar y seleccionar información quedaría englobada dentro del conjunto de habilidades implicadas en *aprender a aprender*. Pero esto requiere abandonar el monotextis-

mo y decidimos a trabajar con los alumnos a partir de materiales reales no necesariamente previstos para la enseñanza.

Propuestas de tareas de redacción no dependientes de lo literal

En estas tareas es preciso también hacer una distinción inicial entre redacción creativa y redacción no creativa, puesto que sirven para propósitos diferentes.

Por redacción creativa entiendo todas aquellas redacciones de corte narrativo que reproducen las convenciones de géneros literarios. Son seguramente las más frecuentes como ejercicio en los libros de texto de lengua y literatura, a pesar de que no favorecen el aprendizaje del tipo de escritura para aprender (o para demostrar lo aprendido) que más necesita practicar el alumno dentro del medio escolar. Además, aunque es posible proponer escritura creativa sobre fuentes (partiendo de un texto periodístico para escribir una narración, o continuando un texto a partir de un fragmento dado), el resultado es un tipo de redacción no vulnerable a la dependencia de lo literal.

Por este motivo, aquí me centraré en cómo proponer tareas de escritura no creativa sobre fuentes que no puedan realizarse recurriendo a estrategias dependientes de lo literal.

1. Escribir un texto a partir de un diagrama icónico explicativo, con un mínimo de texto redactado. Por ejemplo, a partir de un mapa icónico del tiempo redactar un pronóstico de evolución. Este ejercicio abunda ya en algunos libros de texto de lengua. Son idóneos para la descripción de procesos, para exponer una secuencia causa-efecto o para la presentación de artefactos complejos, como una aeronave. Aunque cada vez que aparece texto redactado surge el peligro de dependencia de lo literal, el hecho es que en este material de partida prevalece totalmente la información icónica sobre la textual. Por otra parte, el tipo de redacciones que pueden encargarse a partir de este tipo de fuente está un tanto limitado a descripciones y argumentaciones.
2. Escribir un texto de género distinto al texto fuente (y presidido por objetivos retóricos distintos) que utilice, sin embargo, la información contenida en el texto de partida. En estos ejercicios debe dejarse muy claro el punto de vista que debe adoptar el alumno que escribe y el público al que debe dirigirse. En realidad, es la repre-

sentación mental que se haga de su público la que puede ayudarle a filtrar la información del texto fuente, escrito para otros propósitos. Por ejemplo:

- A partir de información de flora o fauna, redactar textos para una guía de campo para visitar una región o un área natural concreta.
 - A partir de un texto histórico, efectuar una redacción en primera persona desde el punto de vista de uno de los personajes clave, referida a alguno de los eventos tratados en el texto.
 - A partir de los datos de un artículo periodístico sobre incendios, redactar un texto argumentativo sobre las relaciones entre clima y ecosistema.
3. Escribir un texto profundizando sólo en uno de los aspectos del texto fuente, desarrollándolo en profundidad y explorando su relación con otros temas y sus implicaciones.
 4. Escribir un texto que responda a la información contenida en el texto fuente desde un punto de vista personal, suscitado por una necesidad retórica real o sugerida y apoyado en argumentos concretos. Por ejemplo, responder a un texto sobre necesidades nutricionales en la adolescencia con una redacción que oponga a éstas las preferencias dietéticas del alumno; o responder a las indicaciones de gestión del tiempo de estudio propuestas en la tutoría con el verdadero uso personal del tiempo que hace cada alumno concreto.
 5. A partir de textos que se refieren a cómo hacer algo, escribir un texto que consista en instrucciones procedimentales para el propio alumno o para un compañero. Este tipo de ejercicio se presta tanto a instrucciones materiales (cómo elaborar un plato, utilizar una cámara, ir de A a B) como a instrucciones más complejas (por ejemplo, cómo resolver determinados tipos de problema o cómo reconocer la estructura del predicado de una oración).
 6. Cuando los ejercicios de cambio de género o de punto de vista como los sugeridos antes parecen excesivamente artificiales para el único propósito de evaluar la comprensión, no es imposible recurrir al clásico resumen del texto. Para contrarrestar la vulnerabilidad de esta tarea a la dependencia de lo literal basta hacer que los alumnos elaboren antes un esquema no redactado. Posteriormente, se les retira el texto y se les permite mantener el esquema durante la redacción.

Consideraciones finales sobre la dependencia de lo literal

Después de estas breves sugerencias sobre cómo trabajar la comprensión lectora y la redacción en el aula sin propiciar el recurso a la dependencia de lo literal, parece inevitable destacar la escasa atención prestada a este fenómeno, que en este libro se ha utilizado como eje a partir del cual proponer criterios para la evaluación de lengua escrita y en lengua escrita. Creo que este hecho tiene una doble explicación.

En primer lugar, es frecuente que la bibliografía pedagógica sobre lectura comprensiva y redacción, habitualmente escrita por profesorado universitario, consista en la divulgación de modelos teóricos que se aplican luego, en su caso, al trabajo de los alumnos. En consecuencia, esta bibliografía pedagógica parte de que el alumno, efectivamente, lee y de que efectivamente, escribe. Este hecho queda cuestionado en las prácticas que el alumno satisface mediante estrategias dependientes de lo literal, pero como la investigación no suele partir de lo que normalmente hace el alumno en clase, sino de lo que se le obliga a hacer en el contexto de la situación experimental, tales prácticas no necesariamente son detectadas. Quienes sí detectamos este tipo de prácticas somos los profesores no universitarios, quienes a menudo carecemos de información suficiente para interpretar adecuadamente los datos. Así resulta que una redacción escolar que presente dependencia de lo literal parcial (la que conduce a anacolutos) puede ser atribuida, de forma errónea, a ignorancia del código o a falta de planificación.

Además, mucha de la investigación pedagógica tiende a realizarse dentro del paradigma suministrado por investigaciones realizadas en diferentes países. Ejemplos de esto son la aplicación de los modelos cognitivos de escritura a la investigación del proceso de escritura de los alumnos (Camps Ribas, 2000), o la aplicación de la teoría del texto a la evaluación de la comprensión y de la redacción (Sánchez y Milian, citado por Ribas, 1997). La investigación realizada en nuestro país suele hacerse en circunstancias completamente diferentes de aquellas en las que se desarrolla la redacción escolar habitual, algo que reconocen las propias investigadoras (Camps Ribas, 2000; Vilà, 1998). En el contexto de estas investigaciones se presta una atención inusual a la recogida de información y a la instrucción en géneros textuales, se prevé tiempo en clase para la redacción y se proporcionan patrones de autoevaluación al alumno. Esta investigación es de crucial importancia

cia para poner de manifiesto los procesos cognitivos que despliegan los alumnos para escribir en situaciones complejas, pero hay que admitir que el contexto en el que la mayoría de escolares escriben cada día en la escuela no guarda apenas ningún parecido con el de las situaciones experimentales.

El segundo motivo que se me ocurre para este vacío sobre el fenómeno manifestado en la dependencia de lo literal radica en que el grueso de la investigación sobre procesos de escritura se ha llevado a cabo en Estados Unidos. En ese país se dispone de programas para enseñar la redacción a todos los niveles, y existe una tendencia muy arraigada en el sistema norteamericano de encargar tareas de redacción de corte elaborativo, en las que el alumno debe filtrar la información a través de objetivos sugeridos por el propio diseño de la tarea.

En la secundaria norteamericana es frecuente, por ejemplo, un tipo de redacción de respuesta intelectual o emocional al tema nada practicado en nuestro país, donde la interpretación personal parece desterrada de las prácticas educativas. Este aspecto ha sido criticado por autores como Cassany, que se manifiesta abiertamente en contra de la obsesión por conseguir que las producciones de los alumnos reproduzcan aquellas ideas consagradas por el consenso filológico o científico, dando lugar a la perpetuación escolástica de reputados lugares comunes. La alternativa a esta tradición escolar pasa por permitir que sean los alumnos quienes interpreten los textos. Evidentemente, las interpretaciones personales pueden desembocar en lecturas algo erráticas, pero son también la única forma de convertir paulatinamente a los alumnos en lectores críticos.

Con respecto a la escritura que se lleva a cabo en las facultades, las investigaciones realizadas en el *National Center for the Study of Writing* de la Carnegie Mellon University se centraron en tareas de leer-para-escribir propuestas a alumnos de primer curso. A partir de los protocolos de esos alumnos distinguieron nueve estrategias para escribir sobre fuentes (Flower, 1987) y al menos tres funciones distintas de las elaboraciones generadas por ellos al redactar (Stein, 1989b). Como se desprende de estos datos, es evidente que las tareas de redacción sobre fuentes en las que se ha centrado la investigación estadounidense no eran tareas candidatas a satisfacerse mediante estrategias dependientes de lo literal, ya que el diseño de todas ellas requería elaboración, y en ninguna se instaba al alumno a partir de una fuente única de referencia ni a reproducir la información contenida en ella.

Este análisis de motivos debe conducirnos a ciertas consideraciones importantes referidas tanto a la investigación sobre lectura y escritura como al

diseño de las tareas escolares. La discrepancia entre los programas para enseñar estrategias de comprensión aportados por la psicopedagogía y el desarrollo habitual de las tareas de cada asignatura dentro del aula ha sido denunciada por Emilio Sánchez Miguel en varias ocasiones. Acompañando a esta crítica hace siempre hincapié en que falta investigación descriptiva sobre lo que efectivamente hacen los profesores, en contraste con una sobrebundancia de propuestas prescriptivas centradas en *lo que hay que hacer*. En el peor de los casos, cuando las formulaciones teóricas quieren trasladarse de manera simplista a la enseñanza sin el necesario replanteamiento de las prácticas docentes, tienden a dar lugar a imperativos pedagógicos. Esos imperativos se caracterizan por transformar enunciados descriptivos (ejemplo: «El alumno construye el significado de lo que ha leído en el texto») en postulados prescriptivos («El alumno *debe construir* el significado de lo que ha leído en el texto»), dando un salto en el vacío de desastrosas consecuencias. A partir de ahí, en vez de reorientar las tareas escolares y la intervención del profesor para que el alumno se involucre en procesos cognitivos complejos (demasiado fáciles de eludir en las tareas convencionales de clase, como he tratado de mostrar aquí), se insiste machaconamente en lo que el alumno o el profesor *tienen que hacer*, dejándonos siempre con la sensación de que algo estamos haciendo mal.

Sánchez Miguel reclama que es imprescindible desarrollar investigación partiendo de cómo se lee y se escribe en realidad en la escuela, para evitar crear recursos basados en la teoría y la experimentación pero completamente ajenos a las prácticas diarias de aula. En el caso de la redacción, este cambio de enfoque requiere no partir de la teoría y luego crear la situación experimental idónea para investigarla, sino partir de los textos escritos por alumnos en situaciones escolares corrientes y averiguar a qué obedecen sus características recurriendo a lo que se sabe sobre el proceso de redacción. La dependencia de lo literal juega un papel importante en la explicación de esta realidad, porque nos desvela que mucha de la escritura que practica el alumno es, en realidad, pseudoescritura. La investigación descriptiva nos permitiría atribuir a causas los resultados de nuestro sistema educativo en lectura comprensiva y redacción, dos factores con los que el profesorado está unánimemente descontento. En realidad, la necesidad de fabricar un contexto especial para la redacción escolar con el fin de investigar dentro del marco teórico suministrado por los modelos cognitivos de escritura y las corrientes de evaluación formativa equivale a admitir que las condiciones ordinarias de clase no se dejarían analizar a partir de dicho marco teórico; es decir, que

dejarían fuera el grueso de los procesos cognitivos involucrados en las tareas de leer y escribir «de verdad».

Por último, algunos colegas de profesión, la mayoría profesores de lengua que han seguido el desarrollo de este libro mientras se iba gestando, me insisten mucho en que deje claro que copiar un texto ya escrito no es escribir. Según ellos, las anchas costuras del término permiten enunciados (lo que equivale a decir: pensamientos) en los que escribir es ambas cosas: es componer texto, pero también verter significantes de otro texto en una página. Así, podemos decir que los alumnos «escriben apuntes» (cuando en realidad los toman al dictado), que «escribimos las citas que nos gustan» en un cuaderno (aunque esas citas salen de libros que no escribimos nosotros), etc. Por eso conviene enfatizar que entre copia y redacción no hay un matiz de grado, sino que se trata de actividades radicalmente diferentes. De hecho, lo más frecuente es que incluso interfieran entre sí, lo que es lógico si pensamos que la copia centra la atención en los significantes mientras que la redacción está necesariamente comprometida con la conceptualización del significado. Redactar es una tarea cognitiva completamente disociada de la copia de signos; es más, es posible (para un niño, por ejemplo) copiar sin entender enunciados que un analfabeto adulto sí podría estar en condiciones de comprender.

Hay quien estudia copiando los textos de instrucción y sostiene que copiando un texto lo entiende mejor. Ésta es la creencia subyacente en la obsesión por pasar los apuntes a limpio que manifiestan muchos estudiantes. Si bien la tarea de copiar puede proporcionar la ocasión para una lectura más detenida (ya que la mano va más lenta que el ojo), la idea de que copiando un texto lo entendemos mejor sugiere una relación inmanente entre significados y significantes, de tal manera que el trazado de éstos garantice un acceso privilegiado a aquéllos. De ser así las cosas, la producción de texto a partir de estrategias dependientes de lo literal (copia, al fin y al cabo) no conduciría al fracaso. Por desgracia, no es eso lo que vemos que ocurre con los alumnos que recurren a esta estrategia. La propia tarea de copia lleva aparejados ciertos tipos de error conocidos como errores de copista, palabras que se escriben equivocadamente por su similitud formal, pero que son semánticamente inviables en el contexto en que aparecen. Esto parece indicar que la atención centrada en los significantes desvía su atención de los significados más que facilita su comprensión.

El escritor Jorge Luis Borges escribió un cuento que permite profundizar en las relaciones entre redacción y copia. En «Pierre Menard, autor del Quijote» (Borges, 1978), un escritor francés decide abordar la escritura

del Quijote. Su propósito no es copiar la obra de Cervantes, sino, por el contrario, plantearse en pleno siglo xx una novela sobre un hidalgo y su escudero a partir de los mismos objetivos retóricos que albergara Cervantes. Hasta aquí, el argumento es plausible; no es infrecuente en literatura partir de personajes o historias ya escritas para producir una nueva obra. Pero Borges le da otra vuelta de tuerca al explicar que, a partir de estos propósitos, Pierre Menard escribe una obra que, sin copiar el texto original, coincide, palabra por palabra, con lo escrito por Cervantes. Borges explica el prodigio por la confluencia de propósitos, es decir, su autor imaginario habría partido de las mismas intenciones que Cervantes y habría escrito su texto de manera autónoma (no dependiente de lo literal), siendo el resultado la coincidencia total y absoluta con *El Quijote* que conocemos. A continuación Borges lleva a cabo una parodia de la tradición crítica consistente en explicar los rasgos de las obras literarias a partir de su contexto social. A partir de párrafos idénticos, ya que el Quijote de Pierre Menard resulta ser como el de Cervantes, produce para el lector de su cuento interpretaciones completamente distintas de fragmentos que resultan ser, coincidentemente, *el mismo* fragmento.

«Pierre Menard, autor del Quijote» lleva al límite la relación entre copia y redacción. En realidad, copia y redacción (o redacción dependiente de lo literal y redacción autónoma) son procesos tan disímiles que la posibilidad de que ésta última dé lugar a un texto idéntico al que resultaría de la copia de otro constituye el asunto fantástico de un cuento borgiano.

En un artículo muy interesante, Isabel Solé (1996) nos recuerda dos datos importantes sobre la lectura y su historia en nuestra civilización. El primero es que leer se equiparó durante muchos siglos al aprendizaje de la correspondencia letra-sonido, lo que daba lugar a instruir en habilidades de lectura con las que no se comprendía lo que se leía. Esto no importaba si pensamos que muchos niños aprendían a leer textos en latín, una lengua que no hablaban. El segundo dato relevante para lo que pretendo mostrar aquí es que la lectura era una actividad de orden religioso, en la que el fiel accedía a la palabra divina. El texto sagrado se leía en público y los fieles contestaban mediante frases preestablecidas por el ritual. Estas dos características nos sitúan ante una visión de la lectura en la que el propósito no es comprender aquello a lo que se refiere el texto, sino acceder mediante él a un *pasaporte a la salvación* (Solé). Sólo algunas élites educadas tenían acceso a la lectura de contenidos. Ahora, los nuevos retos alfabetizadores pretenden que todos los individuos pertenezcan a esa élite.

En efecto, nos hemos propuesto que todos los individuos entiendan lo que leen, puedan aprender con la lectura y sepan demostrar lo que han aprendido escribiendo con sus propias palabras. La capacidad de reformulación lingüística de contenidos se considera la herramienta cognitiva por excelencia. Permite acceder a la información semántica almacenada (y no a recuerdos literales de enunciados) y utilizarla al servicio de los objetivos de cada tarea, que no se agotan en la mera reproducción de la información. Miller (1956, citado por Ausubel, 2002) defiende que la recodificación lingüística es el recurso más poderoso a disposición del hombre para ampliar la cantidad de información que es capaz de procesar y recordar, permitiendo así la adquisición de grandes corpus de conocimiento.

Pero hay no pocos individuos que se pierden en este recorrido tan ambicioso. Descubren que la ejecución de algunas tareas escolares puede mecanizarse, renunciando a comprender y a escribir. El alumno que recurre a la dependencia de lo literal comparte algunas características con los fieles de siglos pasados y su uso religioso de la lectura. Su referente de *autoridad* es el libro o los apuntes, por eso no se permite reformulaciones. No necesita entender lo que dicen los textos, ya que mediante la copia de enunciados consigue falsear la comprensión de contenidos. Si la dependencia de lo literal no se detecta, el alumno consolida la convicción de que la reproducción de las mismas palabras en el mismo orden le valdrá un aprobado libre de los riesgos ineludibles en la producción de un discurso propio. Este tipo de alumno no realiza una actividad cognitiva, sino que, a su manera, lleva a cabo un ritual. La dependencia de lo literal se convierte para él en el pasaporte a la salvación aludido por Solé, sólo que una salvación algo más modesta y de este mundo: el aprobado.

Sin embargo, el enfoque manifestado en esta aproximación anómala a la lectura y la redacción es propio de una concepción escolástica del aprendizaje nada apropiada para la verdadera adquisición de conocimientos. En efecto, hay usos del lenguaje que son necesariamente dependientes de lo literal, pero ninguno en el campo del conocimiento, sino en el de los ritos y la religión. Las religiones necesitan de oraciones y liturgias escritas, decididas y aprobadas por la autoridad religiosa. Esas liturgias no se prestan a reformulación; las palabras tienen que ser exactamente esas o de lo contrario su validez queda en entredicho. De manera similar, los rituales requieren de la pronunciación de secuencias exactas de palabras. Y los textos religiosos no litúrgicos no escapan a esta regla: recordemos las madrazas, con sus grupos de niños sentados en el suelo recitando rítmicamente el Corán; o el ca-

tecismo en forma de pregunta-respuesta que tuvimos que aprender (de memoria, claro) de niños. Los textos religiosos contienen palabras «sagradas» o «reveladas», por ese motivo no admiten reformulación ni interpretación libre por parte del fiel sin peligro de incurrir en heterodoxia.

Todos estos usos mágicos del lenguaje se sustentan en la creencia precientífica de que la relación entre significante y significado no es convencional y arbitraria, sino, por el contrario, natural e immanente. Desde esta creencia, no es que significado y significante (construcciones humanas) actúen de mediadores en la representación de una realidad no lingüística y materialmente inaprensible a través del lenguaje, sino que el vínculo entre nombre y objeto se concibe como una única realidad con dos polos, de tal manera que actuando a través de uno (el nombre) podríamos modificar su otro extremo (la realidad). Así es como se crea el mundo a través del nombre en el libro del Génesis, sirviendo de base al pensamiento que identifica palabra y acción, de forma que lo que pueda ser dicho podrá ser hecho.

La idea es extraordinariamente tentadora: modificar la realidad es una de las más antiguas aspiraciones del ser humano, y poder hacerlo a través del lenguaje abarata considerablemente los costes en términos materiales y de esfuerzo. No sorprende así que esta creencia no se limite a los usos mágicos y religiosos del lenguaje, sino que se filtre sutilmente en todos aquellos discursos que aspiran a modificar la realidad influyendo en la percepción colectiva de dicha realidad (aunque dejen intacta la realidad propiamente dicha). El discurso político es un buen ejemplo de ello, lo que da lugar a que un buen número de las discusiones que en él se producen sean, en realidad, de corte nominalista. Los discursos publicitarios venden constantemente cualidades imposibles de atribuir a un producto suscitadas a partir de su nombre y de enunciados de apoyo (como un yogur que hace que los niños se duerman o un juguete que aumenta su inteligencia). También la ortodoxia de lo políticamente correcto pretende modificar realidades desagradables o injustas a partir del maquillaje lingüístico. Por ejemplo, es más fácil predicar lingüísticamente la igualdad (con el consabido «alumnos y alumnas», «profesores y profesoras», etc. cuando no con el *hachazo* a final de palabra) que poner los medios para que desaparezca la desigualdad efectiva entre hombres y mujeres. Otro ejemplo: el Ministerio de Educación español ha propuesto recientemente eliminar el *cero* de las calificaciones escolares y obligar a que el uno sea la calificación mínima. Se supone que, con esta medida, subirán algo las medias de los alumnos. Pero cuando esto ocurra, no será resultado de un mejor análisis de los problemas de la enseñanza, de la

inversión presupuestaria para atenderlos o del mayor aprovechamiento de los alumnos. Será únicamente producto del poder del lenguaje para redennominar, disimulándola así, una realidad incómoda.

Referencias bibliográficas

- ALLAL, L. (1980): «Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 11, pp. 4-22.
- ALONSO, J. (1995): «La evaluación de la comprensión lectora». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 5, pp. 63-78.
- ALONSO, J.; MATEOS, M. (1985): «Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación». *Infancia y aprendizaje*, núm. 31-32, pp. 5-30.
- ANKER, W. (2000): «Errors and corrective feedback. Updated theory and classroom practice». *Forum*, núm. 38(4), pp. 20-26.
- AUSUBEL, D. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- BARTHOLOMAE, D. (1980): «The study of error». *College Composition and Communication*, núm. 31, pp. 253-269.
- BEACH, R. (1986) «Demonstrating techniques for assessing writing in the writing conference». *CCC*, vol. 37, núm. 1, pp. 56-65.
- BELANOFF, P. (1991): «The myths of assessment». *Journal of basic writing*, núm. 10, pp. 54-66.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 65-81.
- BIZELL, P. (1986): «What happens when basic writers come to college?». *College Composition and Communication*, núm. 37, pp. 294-301.
- BJÖRK y BLOOMSTAND (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona. Graó. (Biblioteca de Textos)
- BLANCO, I. (2002): «El error en el proceso de aprendizaje». *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, núm. 38, pp. 12-22.
- BORGES, J.L. (1978): *Ficciones*. Madrid. Alianza Editorial.
- BOWEN, R. y otros (1989): «The problem-solving processes of writers and readers». *National Center for the Study of Writing and Literacy Occasional Paper*, núm. 7.
- BRITTON, J. (1987): «Writing and reading in the classroom». *National Center for the Study of Writing and Literacy Technical Report*, núm. 8.
- BROWN, H.D. (1994): *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall.