

Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones¹

daniel.cassany@trad.upf.es Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España)

Web personal: <http://www.upf.es/df/personal/danielcass>

Red investigación: <http://www.upf.es/df/xarxa/pral>

La lengua manipula, la lengua distorsiona la realidad, y todavía más: la realidad la crea la lengua. Es fascinante y a la vez asusta el hecho de saber que estamos ante el arma humana más fuerte y de apariencia más inofensiva. [Laila Pascual, estudiante de 2º curso de Traducción e Interpretación, marzo de 1999]

1. Presentación

Aunque sus orígenes filosóficos sean pretéritos y variados (Marx, Freire) y podamos encontrar referencias bibliográficas anteriores, la perspectiva *crítica* en la enseñanza/aprendizaje de la lectura, la escritura o el pensamiento se ha diseminado y generalizado en los últimos años. Lo *crítico* es hoy una preocupación caliente y una investigación continuada, si nos fijamos en el contenido de boletines (*Reading on Line, Kairós*), en las webs institucionales (NCTE, IRA) o en las webs de docentes y en los foros de discusión. Por ejemplo, el onceavo estándar de lengua y literatura en la declaración conjunta del NCTE y de la IRA se refiere a la participación ‘creativa, reflexiva y *crítica* de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas’.

Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. La persona crítica es la que:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

En definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.

La fundamentación teórica de este enfoque es pluridisciplinaria. Dentro de las ciencias del lenguaje, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aprovecha buena parte de las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación, etc.) para definir los propósitos y la

¹ Publicado en *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, 113-132. Revista del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. 1º semestre del 2003. ISSN: 1132-6239.

metodología del análisis crítico (ver Fairclough 1995, van Dijk 1993 y 1999; Martín Rojo y van Dijk 1997). El aparato teórico elaborado por estas disciplinas constituye un excelente método para analizar el componente crítico en la actividad lectora. Conceptos como fuerza ilocutiva, relevancia e inferencia, máximas de conversación y cortesía, orientación argumentativa, etc. resultan útiles para analizar tanto los textos desde una óptica teórica como la comprensión que de ellos construyen en la práctica los sujetos lectores.

En el ámbito educativo, la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación crítica de la persona en las distintas áreas de la formación (Giroux, 1988; Kanpol 1994). Giroux describe algunas características principales del ‘pensamiento crítico’: a) no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. Kanpol opone la tradicional ‘alfabetización funcional’ (‘traditional functional literacy’: “las habilidades técnicas necesarias para decodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la primera página de un periódico”) a la ‘alfabetización crítica’ (‘critical literacy’: “el empoderamiento individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales”).

Ya en el terreno específico de la lectura, los manuales españoles y hispanoamericanos más conocidos no incluyen esta denominación, quizás al adoptar todavía una perspectiva más cognitiva y priorizar los aspectos psicológicos individuales. En inglés, dos manuales recientes sobre investigación y enseñanza de la comprensión lectora (Grabe y Stoller 2002) y de su evaluación (Alderson 2000) mencionan la ‘lectura crítica’ como una de las distintas aproximaciones con que nos acercamos a los textos, aunque no desarrollen después con más detalle su contenido. En cambio, las propuestas metodológicas de aula (materiales de lectura, libros de texto, etc.) —que también tienen una notable y diversa presencia en internet— suelen abusar del adjetivo ‘crítico’ como reclamo publicitario, si bien ofrecen más bien pocas explicaciones al respecto.

Teniendo en cuenta este marco, nos proponemos en esta ponencia explorar en la teoría y en la práctica la lectura crítica, para reflexionar sobre la posibilidad, la idoneidad y la necesidad de fomentar este tipo de práctica lectora en el aula. En concreto:

1. Analizaremos lingüísticamente desde el ACD algunos fragmentos breves de discurso para ejemplificar el funcionamiento de la lectura crítica.
2. Analizaremos el grado de comprensión del discurso y la variedad de interpretaciones que consiguen estudiantes universitarios.
3. Mostraremos la importancia de incluir una visión *crítica*, como mínimo en determinados tipos de texto, para garantizar la comprensión del sentido último del mismo.

En otros lugares hemos puesto el énfasis en la propuesta metodológica del aula (Cassany 2002a) o en las variables que facilitan la construcción de la interpretación del aprendiz (2002b y 2002c). En esta ocasión nos centraremos con detalle en el análisis del concepto de *lectura crítica* y en su utilización en el aula (y para ello ampliamos una parte de la investigación presentada en 2002d). La metodología que seguimos se basa en el análisis lingüístico de algunas prácticas de ‘comentario comunicativo de texto’ de estudiantes universitarios de grado, realizadas en cursos de análisis del discurso y escritura profesional (para una fundamentación de este tipo de ‘comentario de texto’ ver nuestros artículos de 1999 y 2000).

2. La teoría

La constatación de que existen varios grados o planos de lectura en un mismo texto es muy aceptada. Gray (1960; citado por Alderson, 2000) ya distingue intuitivamente entre leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’, que Alderson refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo. Veámoslo ejemplificado en los siguientes versos de J. M. Serrat, de la canción *Cada loco con su tema* <<http://www.jmserrat.com/>>:

<p>[...] Prefiero los caminos a las fronteras y una mariposa al Rockefeller Center y el farero de Capdepera al vigía de Occidente.</p>	<p>Prefiero querer a poder, palpar a pisar, ganar a perder, besar a reñir, bailar a desfilarse y disfrutar a medir. [...]</p>
--	---

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. Aquí situaríamos la capacidad de entender que al *yo* poético le gustan más *los caminos, los bailes o las mariposas* que *las fronteras, los desfiles o los centros comerciales y culturales*.

En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. Aquí situaríamos la capacidad de inferir que el *yo*, por ejemplo, no es favorable a los sistemas políticos autoritarios, que controlan la ideología de las personas (*vigía de Occidente*), que aboga por la libertad (*camino*), la naturaleza (*mariposa*), la diversión (*bailar*), los sentimientos (*querer, besar, disfrutar*) y que tiene escaso interés por el dinero o la autoridad (*poder, pisar*), por la burocracia o el control (*fronteras, desfilarse, medir*) —o incluso por el mundo militar (desfilarse, fronteras), por la ambición o por la dominación (*poder, pisar*).

Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir J. M. Serrat en este fragmento, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una *respuesta externa* al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte. Así, debemos conocer a Joan Manuel Serrat, saber que escribió esta canción en los inicios de la democracia (1983) y recordar un poco aquel contexto político-social para llegar a comprender que el fragmento constituye una declaración a favor de un conjunto de valores democráticos, ecológicos, humanistas, etc. ? en una época en la que se estaban poniendo en discusión. También debemos ser capaces de tomar partido a favor o en contra de esta opinión, sea de manera global o parcial.

Por supuesto, los límites entre estos tres planos no son siempre diáfanos. Así, el conocimiento pragmático que se requiere para comprender la comparación entre *farero de Capdepera* y *vigía de Occidente*, ¿pertenece a la comprensión literal o a la significativa (entre líneas)? Y la capacidad de poder recuperar las presuposiciones fuertes y débiles de cada palabra o la de poder resolver cuál es la fuerza ilocutiva final del conjunto, ¿es solo comprensión entre líneas o ya entra en el campo crítico?

En esta misma línea, en su famoso listado de microdestrezas, Munby (1978) se refiere a la capacidad de ‘interpretar el texto desde fuera’, que parece corresponderse también a la lectura crítica, sin usar esta denominación (y del mismo modo podríamos operar con otros textos reputados que, si bien no usan el adjetivo ‘crítico’, incorporan su significado). Grabe y Stoller (2002) incluyen en sus estrategias de lectura la ‘crítica del texto y del autor’. Pero este conjunto de referencias no va más allá de citar la existencia de este tipo de lectura y de compartir una misma concepción de la misma, formulada con pocas palabras.

De modo más o menos explícito y a partir del ejemplo anterior, entendemos que la lectura crítica:

- a) es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión— ;
- b) requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y
- c) exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

David Klooster (2001) caracteriza el pensamiento crítico (que incluye la lectura y la escritura), a partir de lo que no es (memorización, comprensión de textos, creatividad e intuición) y de cinco rasgos principales: 1) es *independiente*, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; 2) requiere *conocimientos* o *información*; 3) arranca con *preguntas* o *problemas* que interesan al sujeto y que debe resolver; 4) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y 5) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros —aunque inicialmente sea individual. En conjunto, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas.

Green (2001) discute diferentes aproximaciones a la noción de ‘alfabetización crítica’, en una excelente revisión del tema. El sentido general del término se refiere a ‘las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo —de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida’ (Withers 1989, citada por Green 2001). Si bien no ofrece ningún desglose en elementos o rasgos de este tipo de lectura, coincide con otros autores en que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta ‘ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso’.

Abdullah (1994, citado por Alderson 2000: 21) especifica las siguientes subhabilidades (*subskills*) de la lectura crítica: a) evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar desviaciones o deformaciones (*bias*) en las declaraciones; f) reconocer los propósitos del autor, y g) evaluar la fortaleza de los argumentos. Esta clasificación pretende ofrecer diferentes elementos para construir tests de evaluación de comprensión ‘crítica’.

Por otra parte, el Análisis Crítico del Discurso nos proporciona descripciones y reflexiones refinadas al respecto. El ACD sostiene que los discursos no son neutros ni reflejan objetiva e inocuamente la realidad, porque siempre son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, que inevitablemente tiene unas intenciones, unos puntos de vista y un conocimiento del mundo determinados (que son particulares e irrepetibles, puesto que no existen seres humanos ni situaciones comunicativas iguales). Esto es cierto para cualquier texto y lo sería también, por ejemplo, para los artículos de investigación científica: por mucha objetividad que se busque, cada investigación se contextualiza en un momento histórico y en un lugar concreto del devenir de la humanidad.

A partir de este axioma, comprender críticamente un discurso significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con una o más alternativas. Sin pretender ofrecer ninguna taxonomía, la lectura crítica requiere:

- recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso, tomar conciencia del imaginario y de conocimiento del mundo al que se apela —y poder confrontarlas con otras potenciales opciones;
- identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) —y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado;
- distinguir la diversidad de voces convocadas (citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) en el discurso, diferentes a la del autor —y valorar el grado de autoridad que aportan, además de hipotetizar sobre su contexto de origen y el redireccionamiento que pueden haber experimentado;
- identificar el género discursivo empleado, su grado de adecuación a una determinada tradición de la comunidad de habla —y valorar su idoneidad y efectividad;
- delimitar la orientación argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor —y poder exponer puntos de vista alternativos a cada uno.

Por otra parte, una lectura crítica también puede obtener datos y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción del significado textual, pero que inevitablemente influyen en él. También a título orientador, una lectura crítica puede (con más o menos detalle y plausibilidad, según los casos) hipotetizar sobre:

- el contexto de producción del discurso (parámetros espaciotemporales, comunidad discursiva en la que se inscribe, disciplina conceptual que trata, etc.);
- los discursos previos al actual (su tema, orientación, contexto, etc.) o las causas y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión, o
- la persona del autor (sexo, edad, nivel cultural, comunidad a la que pertenece, punto de vista, ideología, etc.).

Además, para alcanzar este alto grado de comprensión que suponen los puntos anteriores es imprescindible que el lector posea notables habilidades y conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir como funcionan en cada discurso concreto los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados. Por ejemplo, debe tener conocimiento del significado (denotativo y connotativo) o del valor sociolingüístico (formalidad, especificidad, etc.) de cada palabra usada, de las distintas formas de inscripción del autor en el texto, de las diversas estructuras informativas que puede adoptar cada género o de los diversos recursos retóricos que utilice el discurso.

Todavía más: para poder identificar el punto de vista que adopta el discurso o su situación en un determinado mapa de imaginarios, comunidades y sistemas de conocimiento, el lector debe poseer un muy elevado grado de información sobre el mundo en general y el tema del texto en concreto, además de conocer las prácticas discursivas que se convocan en cada discurso. Por ejemplo —siguiendo con los ejemplos de ciencia—, para comprender críticamente un artículo de investigación sobre vacunas contra la malaria, resulta imprescindible tener experiencia previa con el género ‘artículo científico para boletín’ (conocer su estructura Introducción-Metodología-Resultados-Discusión, su registro lingüístico, sus convenciones

fraseológicas, secuencias discursivas etc.), además de tener buenos conocimientos sobre malaria, historia reciente de los tratamientos, artículos previos publicados al respecto, etc.

Cabe destacar que tanto estas consideraciones como el listado anterior de tareas de lectura crítica son solo una descripción aproximada que pretende mostrar la amplitud y la complejidad del concepto. Como sugiere Alderson (2000), resulta ingenuo pretender aislar o y clasificar ‘estrategias’ o tareas comprensivas específicas, que en realidad actúan simultáneamente, que interactúan entre si y que tienen fronteras difusas. Por otra parte, tampoco resulta fácil determinar dónde termina la comprensión del contenido y dónde empieza el plano crítico: por ejemplo, algunos de los autores citados en este apartado incluían las inferencias (entre líneas) entre la comprensión llana (las líneas), pero otros la incluían en la crítica (detrás de las líneas).

En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla.

3. La práctica

Veamos en la práctica como se comporta la lectura crítica. Procedemos al análisis lingüístico detallado, con una perspectiva crítica, de algunos fragmentos de una breve carta al director, que fue objeto de estudio en un curso universitario de grado, en la materia de *Análisis y Práctica del Discurso*, en la licenciatura de Traducción e Interpretación [las negritas, los corchetes y los subrayados son nuestros]:

- (1) E-CRISTIANS. TV-3 acostumbra a **deleitarnos** [A] con palabras tan prosaicas como: mierda, cojones o ostia. Lo hace en sus seriales con tanta frecuencia y tanta complacencia de directivos y autoridades que no sabes si lo que persiguen es normalizar la lengua o su desprestigio. Si buscan lo segundo lo están consiguiendo. Y si nos fijamos en la trama de los seriales, da la sensación de que la vida privada de los catalanes es obscena, licenciosa e incluso antinatural (se han visto escenas de incesto). **Para encontrar una cultura tan decadente tendríamos que remontarnos al final del imperio romano o adentrarnos en las profundidades de la selva virgen [B]**. Esperemos que E-cristians consiga que la televisión dé una versión exacta de lo que es el diálogo normal entre catalanes (culto y sin tacos innecesarios) y que muestre que la sociedad catalana es culta, ordenada y respetuosa con todas las sensibilidades. **JLF, Tortosa. *El Periódico***, carta al director, 7-2-2002.²

Como veremos a continuación, se trata de un discurso en apariencia bien intencionado que en el fondo esconde ideas seriamente discriminatorias y alguna contradicción. El interés de su análisis radica en ver cómo se muestran estos aspectos y hasta qué punto supieron descubrirlo los estudiantes. Para verlo procedemos a aclarar las referencias culturales del texto, que pertenecen a la comunidad catalana en España —y que resultan imprescindibles para alcanzar la deseada comprensión crítica.

² Texto original: **E-cristians**. TV-3 acostuma a delectar-nos [A] amb paraules tan prosaiques com: merda, collons o hòstia. En els seus serials ho fa amb tanta freqüència i tanta complaença de directius i autoritats que no saps si el que persegueixen és normalitzar la llengua o el seu desprestigi. Si busquen el segon ho estan aconseguint. I si ens fixem en els arguments dels serials, fa la sensació que la vida privada dels catalans és obscena, llicenciosa i fins i tot antinatural (s’han vist escenes d’incest). Per trobar una cultura tan decadent ens hauríem de remuntar al final de l’imperi romà o endinsar-nos en les profunditats de la selva verge [B]. Esperem que E-cristians aconsegueixi que la televisió doni una versió exacta del que és el diàleg normal entre catalans (culte i sense renecs innecessaris) i que mostri que la societat catalana és culta, ordenada i respectuosa amb totes les sensibilitats. [José Lafarga Fabregat, Tortosa. *El Periódico*, carta al director, 7-2-02]

El título de esta carta al director del periódico *El Periódico* (uno de los más leídos en Barcelona y editado a la vez en versión catalana y castellana) es *E-cristians* y se refiere a una asociación catalana de cristianos de ideología conservadora con presencia en internet (por eso la *E-* inicial). *TV3* es la televisión pública autonómica de Catalunya (la más vista, que emite íntegramente en catalán); cabe destacar que las polémicas en la prensa sobre el modelo de lengua de *TV3* no son raras, con variedad de temas: grado de corrección normativa; cuota de presencia de los diversos dialectos catalanes, etc. Precisamente, cuando el autor JLT afirma ‘si lo que persiguen es *normalizar* la lengua o desprestigiarla’ está apelando a una de las funciones que se reconoce que desarrolla *TV3*: la de procurar normalizar el catalán o frenar e invertir el proceso histórico de sustitución lingüística del catalán por el castellano que está experimentando la comunidad catalana (*normalizar* es un término sociolingüístico bastante disseminado en la comunidad).

Por motivos de espacio analizaremos solo tres aspectos del texto, que abarcan desde la ironía generada por un uso léxico puntual hasta la construcción gramatical de los protagonistas del contenido a lo largo del discurso o la convocatoria de determinados tipos de conocimiento en una comparación. Estos tres puntos son bastante diferentes y permiten analizar las habilidades y los conocimientos que se requieren para alcanzar el grado de comprensión crítica:

A: Uso irónico de *deleitarnos* (con negrita en 1). *Deleitar* significa ‘producir placer del ánimo o sensual’ según el DRAE, pero en esta primera oración está asociado a *mierda*, *cojones* o *hostia*, que son palabrotas vulgares y consideradas negativamente en la comunidad catalana, de modo que acaba significando todo lo contrario: ‘molestar, hastiar’. Esta antífrasis genera a la vez una crítica sarcástica hacia *TV3* y sus directivos, que son, *con complacencia* los responsables de este deleite *frecuente*.

La lectura crítica de este elemento exige identificarlo, desmontar el mecanismo retórico del verbo y desactivar sus efectos irónicos. Lo que se está diciendo es solo “me desagrada la costumbre que tiene *TV3* de usar palabrotas” y el lector puede o no estar de acuerdo. En el caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, que desmonta el artificio retórico, el lector puede quedar seducido por el sutil encanto del juego irónico y aceptar inconscientemente la argumentación propuesta.

B: Uso argumentativo de la comparación *TV3 = imperio romano* o *selva virgen* (con negrita). El autor califica de *cultura decadente* la trama de los seriales de *TV3* y utiliza como argumento una comparación con:

- a) *el final del imperio romano*, apelando al imaginario de la tradición cultural occidental (ensayo, literatura, cine, TV), de origen judaico-cristiano, que retrata a una organización política en proceso de desintegración y a una sociedad con conductas a menudo calificadas de ‘libertinas, depravadas, escandalosas’, etc.
- b) *las profundidades de la selva virgen*, apelando a las comunidades indígenas de cazadores y recolectores, analfabetas, aisladas del desarrollo tecnológico y científico occidental, cualificadas en algunas ocasiones como ‘salvajes, primitivas, animales, sin cultura’, etc.

El uso de los verbos *remontarnos* y *adentrarnos* para introducir estos dos términos comparativos añade la idea de lejanía respecto al presente, que intensifica la orientación negativa de la comparación, sugiriendo que: ‘las tramas de los seriales de *TV3* son muy decadentes’. (Vale la pena hacer notar también el cambio sutil —pero significativo— que supone leer este fragmento desde nuestra tradición cultural catalana, castellana o española, situada en un continente europeo en el que ya no hay ‘selvas vírgenes’, o hacerlo desde otras tradiciones culturales, en América, África o Asia, donde el contacto físico o psicológico con culturas indígenas es histórico y corriente.)

La lectura crítica exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial. Muchas personas consideramos las culturas romana e indígena tan cultas, respetables y particulares como cualquier otra, histórica o presente, de modo que la comparación carece de razonamiento lógico para la tesis planteada —a parte de constituir una descalificación claramente racista. En resumen, el autor viene a decir “en mi opinión, los seriales de TV3 son decadentes” y se puede coincidir o no con este juicio.

Por otra parte, cabe destacar que el discurso presenta una contradicción al concluir diciendo “que la sociedad catalana es culta, ordenada y respetuosa con todas las sensibilidades” cuando poco antes había descalificado al Imperio Romano y a las culturas indígenas. En caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, el lector puede verse arrastrado por el valor emocional de los imaginarios convocados en las comparaciones y aceptar ciegamente la tesis de que los seriales de TV3 son decadentes, aunque carezca de razonamiento lógico.

C: Construcción de los sujetos del discurso: nosotros inclusivo (yo y lectores), ellos negativo (TV3, seriales, directivos), sociedad catalana positiva (cultura, respetuosa) y E-cristians como solución (con subrayado en 1). La argumentación se basa en la construcción de estos entes discursivos, a partir de su designación con elementos léxicos y gramaticales. Veámoslo:

1. *nosotros* (inclusivo: ‘yo’ + ‘tú lector’): *deleitarnos*, *nos fijamos*, *tendríamos*, *remontarnos*, etc.; utiliza también una 2ª persona del singular (*que no sabes*) con el mismo valor inclusivo (‘yo’ + ‘tú’ + cualquiera de nuestra comunidad). Este *nosotros* es el punto de vista desde el que se formula todo el discurso.
2. *ella/ellos* (TV3, directivos): *acostumbra y lo hace* (TV3); *lo que persiguen*, *buscan y lo están consiguiendo* (directivos y autoridades). Se le asocian numerosas expresiones negativas: uso irónico de *deleitarnos*, *palabras tan prosaicas*, *con tanta frecuencia y complacencia*, *lo que persiguen*, *su desprestigio*, uso irónico de *lo están consiguiendo*, etc. Por un lado, el uso de la 3ª persona permite delimitar al grupo y distanciarlo del *nosotros* más próximo, iniciando un proceso de ‘alterización’, de construcción de ‘los otros’. Por otro lado, la asociación de ella/ellos con calificaciones negativas e irónicas pone en marcha otro proceso paralelo de ‘satanización’.
3. *sociedad catalana* (catalanes). Se le asocian expresiones positivas: *diálogo normal*, *culto y sin groserías innecesarias*, *ordenada*, *respetuosa con todas las sensibilidades*. Los calificativos negativos (*vida privada obscena*, *licenciosa*, *antinatural*) son solo una ‘sensación’ o un ‘reflejo’ falsos provocados por TV3.
4. *E-cristians*. Es el ente al que apela el autor para solucionar el problema, es quien podrá conseguir que TV3 ofrezca una ‘versión exacta’ de la sociedad catalana.

En este caso, la lectura crítica debe identificar esta construcción simplista y particular de los sujetos que participan en el discurso. Debe desactivar el *nosotros* inclusivo que invita subrepticamente al lector a ver las cosas con la mirada parcial de autor; debe tomar conciencia del uso distanciador de la 3ª persona aplicada a los ‘malos’, y de la atribución esquemática y gratuita de calificaciones negativas a TV3 y positivas a los catalanes. En última instancia, la lectura crítica debe poder entrever que existen otras múltiples y posibles construcciones discursivas de los sujetos convocados. Respecto a TV3, se podría representar verbalmente como una organización comercial que busca elevar los índices de audiencia, una institución comprometida que considera que normalizar la lengua es precisamente poder decir cualquier cosa con ella, también en los registros más vulgares, o como una televisión mucho más preocupada por controlar la imagen y el punto de vista

que se ofrece de los hechos —de acuerdo con un partido político concreto—, que por el lenguaje utilizado en los seriales o por los índices de audiencia. Del mismo modo podemos imaginar muchas otras sociedades catalanas, tan cultas o depravadas como cualquier otra, o muchos otros espectadores y lectores diferentes, con intereses que van más allá de las blasfemias o las palabrotas usadas en televisión. Y lo mismo ocurre con los posibles recursos lingüísticos que podrían ser útiles para construir discursivamente estas representaciones: son infinitos y variados a causa de las mismas infinitas potencialidades de la lengua.

En caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, el lector puede adoptar esta representación de los hechos como la verdadera. Al ser incapaz de construir alternativas o incluso de darse cuenta de los intereses que esconde, puede llegar a creer ingenuamente que esta versión discursiva de los hechos es la única posible y, en consecuencia, la verdad. Para terminar, cabe considerar que la identificación de los protagonistas y de los atributos con que se presentan constituye el punto más complejo y global de la lectura crítica, puesto que exige un análisis detallado (denominación léxica, adjetivos y adverbios usados, estructuras sintácticas, etc.) de todo el texto.

En conjunto, los tres puntos muestran la sutileza de los mecanismos retóricos usados sibilinamente por el autor para convencer a su lector, casi sin darse cuenta. Veamos ahora como reaccionaron los estudiantes.

4. Análisis de comprensiones críticas

Analizamos el grado y el tipo de comprensión lectora crítica de estos tres puntos del texto anterior que muestran 25 exámenes universitarios. La instrucción de la tarea era ‘comentar críticamente y estilísticamente’ la carta y tenían 2 horas para hacerlo (aunque también debían responder a otra pregunta más breve sobre otro tema en el mismo examen). Los universitarios españoles de 20 años, estudiantes de Traducción e Interpretación, habían tenido unas 80 horas de instrucción sobre lengua escrita y análisis del discurso en castellano y catalán (con varias sesiones sobre Análisis Crítico del Discurso), en las que se habían analizado cooperativamente textos parecidos al anterior.

A. Ironía y sarcasmo: *deleitarnos* / *mierda*, *cojones* o *ostia*

Estos cuatro fragmentos son representativos de la diversidad de comentarios que mereció este punto (las iniciales en negrita permiten identificar a los autores):

- (2) [...] utiliza un vocabulario bastante poco frecuente: [...] “deleitarse”, “prosaicas”, “complacencia”, o “licenciosa”. [...] Se trata de un mecanismo bastante útil para darse autoridad a si mismo ya que da a entender al lector que él sabe muy bien de qué habla. **MBV**
- (3) [...] el autor desprestigia TV3 de varias maneras. [...] para enfatizar más y provocar una reacción más penetrante en el lector, [...] cita 3 ejemplos [...] que forman parte de un registro muy vulgar y de esta manera da una visión muy negativa de la televisión catalana... **EPP**
- (4) se puede observar una cierta ironía en el texto [...] con el verbo deleitarnos: en realidad significa lo contrario: TV-3 utiliza un lenguaje degradante y penoso. La ironía también es un mecanismo para influir en el lector [...] si al lector le hace gracia, hay más posibilidades de que esté de acuerdo con la idea por simpatía. **MCD**
- (5) Esta ridiculización se observa ya en la primera línea [...] “deleitarnos” [...] está utilizado irónicamente; de hecho, [...] no le gustan para nada estas palabras. [...] con estas palabras el

autor capta la atención del lector, ya que no son palabras que esperemos encontrar en un artículo de periódico y, por tanto, nos sorprenden. **MCJ**³

Notemos que 2 y 3 no mencionan explícitamente la ironía —¿quizás porque no la hayan comprendido?—, aunque ofrecen interpretaciones más o menos plausibles de esta primera oración. Seguramente 3 ofrece la lectura menos cercana a nuestra interpretación, puesto que solo destaca el carácter formal del léxico usado en el texto que, según el estudiante, demuestra que el autor tiene un nivel más alto de conocimientos lingüísticos que el lector medio —se entiende—, lo cual actúa como mecanismo de autolegitimación del propio autor. Esta reflexión resulta curiosa o original, aunque pueda tener cierta plausibilidad. En cambio, 2 reconoce explícitamente que el texto “desprestigia TV3”, por lo que deducimos que el autor capta el sentido de la oración, aunque no consiga identificar el uso retórico concreto. 4 y 5 identifican la ironía y describen su funcionamiento con más o menos precisión. 5 describe con exactitud el efecto ‘ridiculizador’ que provoca el uso irónico de “deleitarse” aplicado a estas palabras que “no le gustan para nada” al autor.

En conjunto, ninguna de estas cuatro interpretaciones ofrece claramente comentarios falsos o erróneos, o incluso opuestos a la interpretación que mencionamos en el apartado anterior y que usamos como punto de referencia. Si bien una interpretación es más fina y certera que otra, todas aportan matices más o menos relevantes a la comprensión y resultan complementarias.

B. Comparación TV3 = Imperio Romano / selva virgen

Comparamos aquí estas 5 interpretaciones:

- (6) [...] se compara la cultura catalana actual con las culturas antiguas [...] para demostrar que nos falta mucho por aprender, que no progresamos, o sea, que necesitamos alguien que nos guíe y nos eduque. **EPP**
- (7) [...] son un recurso retórico que el autor utiliza también para dar una imagen negativa de esta cadena de televisión. (TV3 = “civilizaciones en decadencia”) **MED**
- (8) [...] teniendo en cuenta las imágenes que evocan los referentes de esta comparación, el lector infiere que el modelo de sociedad que muestra TV-3 es de “gente salvaje”. **MCJ**
- (9) [...] empieza la oración calificándolas [Roma, selva] de forma despectiva [...] y luego, implícitamente dice que ninguna sociedad desarrollada actual es de esta manera [...] se da por supuesto en el texto [que en Roma y en la selva] no hay cultura, solo salvajes y obscenos. **MMM**
- (10) [...] resulta contradictorio [...] que él, “respetuoso con todas las sensibilidades”, en tanto que forma parte de este grupo, ridiculice y califique de “decadente” la cultura del imperio romano o de las civilizaciones que viven en la selva. **RCP**⁴

³ Textos originales. (2): [...] l'autor desprestigia TV3 de diverses maneres. [...] per tal d'emfatitzar més i provocar una reacció més punyent al lector, [...] cita 3 exemples [...] que formen part d'un registre molt vulgar i d'aquesta manera dóna una visió molt negativa de la televisió catalana... **EPP**. (3): [...] utilitza un vocabulari bastant poc freqüent: [...] “delectar-se”, “prosaïques”, “complaença”, o “il·licenciosa”. [...] Es tracta d'un mecanisme bastant útil de donar-se autoritat a un mateix ja que fa entendre al lector que ell sap molt bé de què parla. **MBV**. (4): es pot observar una certa ironia en el text [...] amb el verb delectar-nos: en realitat vol dir el contrari: TV-3 [...] fa servir un llenguatge degradant i penós. La ironia també és un mecanisme per influir en el lector [...] si al lector li fa gràcia, hi ha més possibilitats que estigui d'acord amb la idea per simpatia. **MCD**. (5): Aquesta ridiculització s'observa ja a la primera línia [...] “delectar-nos” [...] està utilitzat irònicament; de fet, [...] no li agraden gens aquestes paraules”. [...] amb aquestes paraules l'autor capta l'atenció del lector, ja que no són paraules que esperem trobar en un article de diari i, per tant, ens sobten **MCJ**.

El ejemplo 6 confunde los términos de la comparación (*cultura catalana / cultura antigua*) y construye una interpretación peregrina (*no progresamos, necesitamos alguien que nos guíe*) que constituye una evidente extralimitación en la lectura o una proyección personal del lector, puesto que el original no incluye nada en este sentido. Además, el uso de la 1ª persona imprime un marcado tono egocéntrico que tampoco contribuye a comentar críticamente la carta original.

7 y 8 identifican correctamente los términos de la comparación, así como su función en la argumentación de la secuencia. Describen las connotaciones convencionales del referente (*decadente, salvaje*) y determinan acertadamente el significado global del fragmento (*una imagen negativa, el lector infiere*). Pero no aportan ninguna visión alternativa o crítica: el comentario es un tipo de paráfrasis acertada y más o menos detallada. Podríamos decir que estas dos interpretaciones terminan con la construcción plausible del significado del texto o con la búsqueda de su coherencia, sin ir más allá.

En cambio, 9 y 10 constituyen una interpretación plenamente crítica: recuperan los implícitos y los critican (*de forma despectiva, en Roma y en la selva no hay cultura, ridiculice*), de modo que muestran el punto de vista sesgado de la carta. Además 10 identifica la incongruencia entre ser *respetuoso* con todas las culturas y calificar de *decadente* al Imperio Romano y los pueblos de la selva. Solo estas dos interpretaciones van más allá de la construcción del significado del texto o de la búsqueda de su coherencia, al criticar la lógica de la comparación que se utiliza y al convocar otros posibles imaginarios a los que utiliza el autor de la carta.

C. Construcción discursiva de los protagonistas: *nosotros / ellos / E-cristians*

Contrastamos solo estas 3 interpretaciones:

- (11) [...] usa *nosotros*, con significado inclusivo: incluye el lector dentro del colectivo al que pertenece el emisor. **MCD**
- (12) [...] construye un “nosotros” (los catalanes que compartimos la ideología de E-cristians) positivo: “cultos y sin groserías innecesarias” y forman parte de una “sociedad culta, ordenada y respetuosa”. **RCP**.
- (13) [...] TV-3 está representada con *ellos*. [...] denota cierta lejanía respecto al autor [...] identifica los malos: ellos, los otros. [...] vemos una clara diferenciación entre “nosotros” los espectadores de TV-3, los buenos; y ellos, los de TV-3, los malos. Este “nosotros” está usado haciendo referencia a dos colectivos diferentes: [...] a toda la sociedad (“nos fijamos, adentrarnos...”), y [...] al propio autor (“Esperemos que...”). **MAT**⁵

⁴ Textos originales: (6): [...] es compara la cultura catalana actual amb les cultures antigues [...] per demostrar que ens falta molt per aprendre, que no progressem, és a dir, que necessitem algú que ens guïï i ens eduqui. **EPP**. (7): [...] són un recurs retòric que l'autor utilitza també per a donar una imatge negativa d'aquesta cadena de televisió. (TV3 = “civilitzacions en decadència”) **MED**. (8): [...] tenint en compte les imatges que evoquen els referents d'aquesta comparació, el lector infereix que el model de societat que mostra TV-3 és de “gent salvatge” **MCJ**. (9): [...] comença l'oració qualificant-les [Rosa, selva] de forma despectiva [...] i després, implícitament diu que cap societat desenvolupada actual és d'aquesta manera [...] es dóna per suposat en el text [que a Roma i a la selva] no hi ha cultura, només salvatges i obscens. **MMM**. (10): [...] resulta contradictori [...] que ell, “respectuós amb totes les sensibilitats”, en tant que forma part d'aquest grup, ridiculitzi i qualifiqui de “decadent” la cultura de l'imperi romà o de les civilitzacions que viuen a la selva. **RCP**.

⁵ Textos originales: (11): [...] usa *nosaltres*, amb significat inclusiu: inclou el lector dins del col·lectiu al qual pertany l'emissor. **MCD**. (12): [...] construeix un “nosaltres” (els catalans que compartim la ideologia d'E-cristians) positiu: “cultes i sense renecs innecessaris” i formen part d'una “societat culta, ordenada i respectuosa”. **RCP**. (13): [...] TV-3 està representada amb *ells*. [...] denota certa llunyania respecte a l'autor [...] identifica els dolents: ells, els altres. [...] veiem una clara diferenciació entre “nosaltres” els espectadors de TV-3, els bons; i ells, els de TV-3, els dolents. Aquest “nosaltres”, però, està usat fent referència a dos col·lectius

El ejemplo 11 se refiere solo al uso inclusivo del *nosotros* como recurso para atraer al lector, sin entrar en otras consideraciones. 12 identifica la descripción positiva de los catalanes, aunque los asocia erróneamente con el *nosotros*. 13 reconoce dos de los protagonistas principales (*ellos* y *nosotros*), con sus atributos más claros (*ellos*: *lejanía*, *malos*; *espectadores de TV3*: *buenos*); también identifica varios usos del *nosotros* —aunque el último comentario pueda resultar discutible. Las tres interpretaciones quedan lejos del análisis detallado de este punto que realizamos en el apartado anterior.

4. Consideraciones finales

Del conjunto de apreciaciones anteriores se deducen estas conclusiones:

1. Algunos estudiantes no comprenden varios de los aspectos reseñados del texto original, aunque sean universitarios de 2º grado y hayan cursado muchas horas de formación en Análisis del Discurso. El uso irónico de *deleitarnos*, la comparación tendenciosa con *el imperio romano* o *la selva virgen* y la interesada construcción discursiva de los protagonistas quedan en algunos casos por debajo del nivel de conciencia del lector. Este queda ‘cautivado’ por los efectos retóricos de estos mecanismos (el denominado *ethos* o la emoción del discurso) y es incapaz de analizar fríamente los argumentos que aporta el texto o de considerar posturas y opiniones alternativas: acepta acríticamente la visión de los hechos que sirve el discurso, por inanición intelectual. De este modo, la opinión final que pueda tener sobre una controversia social dependerá más del tipo de discursos a los que tenga acceso que de los argumentos y del razonamiento que incluyan.
2. Solo los alumnos que adoptan una *lectura crítica* logran comprender los aspectos reseñados. Su lectura detecta los usos particulares que adoptan determinadas expresiones en cada contexto (el significado de *deleitarnos*, las connotaciones que convoca la comparación *TV3 = Roma* y *selva virgen*, la atribución de adjetivos positivos / negativos a los protagonistas), identifica los propósitos que pretende conseguir el autor con estos usos y los confronta con diferentes alternativas. De este modo el lector desarma el *ethos* discursivo, misura las razones lógicas que se aportan para defender una tesis y toma partido conscientemente a favor o en contra. La lectura crítica surge de la capacidad de analizar los usos lingüísticos en contexto y de poder relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo (los posibles propósitos de los autores, los diferentes puntos de vista, etc.).
3. Las interpretaciones de los estudiantes son personales, irrepetibles e interesantes. Si bien en algunos casos son egocéntricas y carecen de fundamento (núm. 6), en otros (por ejemplo, núm. 2 y 3) aportan matices complementarios para interpretaciones globalmente más coherentes. La comprensión de un texto resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores. Al fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, alcanzamos el nivel máximo de comprensión de un discurso cuando podemos contrastar las diversas ‘comprensiones individuales’ del mismo.

En conjunto, el análisis de esta carta socarrona y de las interpretaciones que hicieron varios estudiantes universitarios muestra la necesidad de incluir una perspectiva crítica en la enseñanza de la comprensión lectora —y en las distintas tareas o disciplinas que se relacionan con ella: el comentario de texto, el análisis del discurso y el conjunto de disciplinas curriculares en las que se lee y escribe. La lectura crítica es el único procedimiento didáctico

diferents: un fa referència a tota la societat (“ens fixem, endinsar-nos...”), i l’altre fa referència al propi autor (“Esperem que...”). En aquest últim cas veiem clarament la voluntat de l’autor. **MAT**

que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.

Bibliografía

- ALDERSON, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASSANY, Daniel. (1999) El comentario de texto en el enfoque comunicativo, *Clave*, 8: 9-40. 1999. Revista de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua.
- (2000) Fonaments per al comentari de text, *Articles*, 22: 7-16, setiembre.
- (2002a) Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia. En: PARODI, Givanni. (coord.) *Lingüística y interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*. Valparaíso (Chile): Universidad Católica de Valparaíso. 2002. p.355-374.
- ¾ (2002b) Mi taller de escritura, *Textos*, 30: 21-31.
- (2002c) Análisis de argumentaciones orales en talleres de escritura profesional, *Congreso Internacional de La argumentación. Lingüística, Retórica, Lógica y Pedagogía*, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), 10/12-7-2002. En prensa.
- (2002d) Explorando la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones, conferencia inaugural del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y la Asociación Internacional de Lectura, Puebla (México), 16/19-10-2002, en prensa en las actas.
- CRESPILLO, Manuel. (1992) Teoría del comentario de textos, *Analecta Malacitana*, vol. XV, 1-2, p. 137-172.
- CUENCA, M. Josep. (1996a) Textos sobre textos: una reflexión sobre el comentario de textos, *Textos*, 10, 85-98, octubre.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman.
- GIROUX, Henry A. (1988) *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1992.
- GRABE, William y Fredricka L. STOLLER (2002) *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- GREEN, Pam (2001) Critical Literacy Revisited, en FEHRING, Heather y Pam GREEN ed.: *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association*. International Reading Association.
- IRA. International Reading Association. <http://www.ira.org>
- Kairós. Rhetoric, Technology, Pedagogy. <http://english.ttu.edu/kairos>
- KANPOL, Barry. (1994) *Critical Pedagogy. An Introduction*. Londres: Bergin & Garvey.
- KLOOSTER David (2001) What is Critical Thinking?, *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 4, 36-40, primavera.
- LÁZARO CARRETER, Fernando y Evaristo CORREA CALDERÓN. (1974, 11ª ed.) *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra. 1ª ed. en Anaya: 1967. 31ª ed.: 1994.
- MARTÍN ROJO, Luisa y Teun A. VAN DIJK. (1997) 'There was a problem, and it was solved!': legitimating the expulsion of 'illegal' migrants in Spanish parliamentary discourse, en: *Discourse & Society*, 8 (4) 523-566. [0957-9265 (199710) 8:4] Versión castellana en MARTÍN ROJO, Luisa y Raquel WHITTAKER coords. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Capítulo 6: "Había un problema y se ha solucionado" Legitimación de la expulsión de inmigrantes "ilegales" en el discurso parlamentario español. Madrid: Arrecife. 1998.
- MUNBY, John. (1978) *Communicative Sillabus Design*. Cambridge: CUP.
- NCTE: The National Council of Teachers of English. A Profesional Association of Educators in English Studies, Literacy, and Language Arts. <http://www.ncte.org>
- Reading on line*. A journal of K-12 practice and research. IRA. <http://www.readingonline.org>
- TORRE, Esteban (1992) ¿Comentario, análisis, explicación de textos literarios?, en ARIZA, Manuel coord. *Problemas y métodos en el análisis de textos. In memoriam Antonio Aranda*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 349-358.

- VAN DIJK, Teun A. (1993) Principles of Critical Discourse Analysis, *Discours & Society*. 4 (2), p. 249-283.
- VAN DIJK, Teun A. (1999) *Ideología*. Barcelona: Gedisa.