

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS MANUALES ESCOLARES

Augusto Ibáñez

Director de publicaciones de ESO y Bachillerato. Ediciones SM

En este artículo se analiza el papel que desempeñan los materiales escolares –principalmente, libros y diccionarios– en la adquisición de la comprensión lectora como destreza clave en el desarrollo de la competencia lingüística.

En una publicación reciente –«*Las neuronas de la lectura*»–, el científico francés Stanislas Dehaene profundiza sobre la enorme complejidad del proceso lector, que exige la coordinación y adaptación permanente de nuestra visión y de nuestro cerebro para reconocer la escritura. Concluye que la lectura no es una capacidad humana innata, sino que requiere un exigente aprendizaje para captar las imágenes y procesarlas en el cerebro. Curiosamente, Dehaene demostró en un trabajo anterior que los niños poseen un conocimiento intuitivo de los números, lo que no ocurre en el caso de la lectura. Es decir, la lectura no es una actividad simple, sino que exige una intensa actividad del cerebro para dotar de sentido a las imágenes que recoge la retina.

Esa elevada exigencia cerebral explica, probablemente, que la comprensión lectora sea una de las principales capacidades identificadas por los últimos estudios sobre el aprendizaje basado en competencias. Entre dichos estudios, destacan dos especialmente significativos: el informe «*Definition and Selection of Competentes*» (DeSeCo) (OCDE, 2002) y los sucesivos informes PISA (2000, 2003 y 2006).

El informe DeSeCo define las competencias como «la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas con éxito; surgen de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Y recuerda que la competencia es un saber hacer ligado a habilidades, capacidades y destrezas que van más allá de la memorización. En ese saber hacer, destaca la competencia lingüística por su papel clave en la formación complementaria y en la empleabilidad de los jóvenes de la UE.

El aprendizaje basado en competencias, claramente inspirado en un enfoque que se ha ido consolidando en el ámbito laboral, no se centra tanto en los conocimientos como en la capacidad para actuar de un modo eficaz en un contexto.

La LOE retoma este concepto y lo concreta en ocho competencias básicas: en comunicación lingüística, en matemáticas, en el conocimiento y la interacción con el mundo físico,

en el tratamiento de la información y competencia digital, en la capacidad para aprender a aprender, en comprender la realidad social y ciudadana, en la autonomía e iniciativa personal y en conocer y valorar las manifestaciones artísticas.

EL TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Los expertos de PISA consideran que la competencia lectora «consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.»

De algún modo, esta definición pone de manifiesto la enorme relevancia de la competencia lectora para los alumnos, ya que les proporciona herramientas lingüísticas que les serán de utilidad para poder comunicarse y comprender con éxito mensajes en cualquier situación comunicativa, formal o informal: conseguir un empleo, continuar estudios universitarios, formarse a lo largo de su vida profesional, manejarse ante la burocracia administrativa o participar activamente en foros sociales o políticos.

Es decir, la competencia lectora se extiende más allá de las fronteras de la etapa escolar: es un conjunto de estrategias, destrezas y conocimientos que los individuos desarrollan a lo largo de la vida. Es una definición que trasciende «la simple descodificación y comprensión literal e implica la comprensión y el uso de la información escrita, así como la reflexión sobre ella, para una gran variedad de fines.» (ver figura 1).

Si toda competencia básica debe impregnar transversalmente los contenidos de todas las áreas, la competencia lingüística debe hacerlo de forma muy especial, ya que es la clave para la lectura comprensiva de los textos utilizados en el aprendizaje de cualquier área con el fin de producir ideas y estructurar conocimientos. La comprensión lectora no es la única destreza necesaria para la adquisición de competencia lingüística, pero sin ella es imposible superar los criterios de evaluación de cualquier materia y generar, sobre todo, el placer de la lectura.



Fig. 1.—Procesos básicos para medir la competencia lectora de los alumnos (PISA)

¿Cómo se puede trabajar esta competencia desde los libros de texto y los materiales didácticos que los acompañan? Hay diversas formas de hacerlo, y cada editorial aborda el problema desde su modo de hacer los libros. En nuestro caso, el planteamiento de la competencia lingüística se hace desde el inicio del proyecto didáctico que los editores elaboran para cada nuevo libro, y que constituye el marco de referencia para integrar todas las aportaciones de quienes participan en el proyecto: autores, ilustradores, revisores, correctores, etc.

En el proyecto didáctico se especifican las orientaciones sobre la metodología dirigida a emplear el lenguaje como instrumento de comunicación para comprender y expresar ideas, sentimientos y opiniones. Este trabajo se concreta en una gran variedad de textos, en un enfoque práctico apoyado en actividades de comprensión y expresión oral y escrita y una especial atención al léxico propio de cada área.

Se pretende así atender a las distintas motivaciones entre los alumnos, respetar sus ritmos de aprendizaje individuales y prepararlos para la vida adulta, en que se enfrentarán a una enorme variedad de textos: artículos de prensa, formularios, catálogos, prospectos, informes, manuales de instrucciones, documentos oficiales...

Como ya se ha comentado, la competencia lingüística no es específica del área de Lengua. Todas las materias deben contribuir a la adquisición de esta competencia, por lo que cualquier libro de cualquier área debe trabajar la comprensión de los textos, la expresión oral y escrita y el manejo apropiado del vocabulario específico. Sin un dominio adecuado de dicho vocabulario específico y de la comunicación oral y escrita, el alumno tendrá serias dificultades para acceder a los conocimientos de las distintas áreas.

El libro de texto, como soporte didáctico de muchas de las actividades que se proponen en el aula, se convierte así en el eje vertebrador de la comprensión lectora a través de todos sus elementos. En la figura 2 se ejemplifica este trabajo sobre la comprensión lectora en un texto de ciencias.

LA SELECCIÓN DE UN LIBRO DE TEXTO ADECUADO

Si algo ha puesto claramente de manifiesto PISA es que a nuestros alumnos les cuesta comprender los textos de cierta complejidad. Y sin comprensión no hay modo de despertar el interés del alumno ni de lograr un aprendizaje eficaz. De ahí que sea tan importante ofrecer una cuidada selección de textos para leer y comentar, no solo en el libro de texto o materiales complementarios, sino también en

soporte digital e Internet. En este sentido, las investigaciones realizadas (IDEA, 2002) demuestran que los materiales interactivos son idóneos para atender a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje o con menor motivación por el área de estudio. Por otro lado, permiten un trabajo más personalizado, ofreciendo una vía muy prometedora para la atención a la diversidad. Por este motivo, un buen libro de texto debe ir acompañado de abundantes materiales interactivos y, a ser posible, de su propia página web asociada (es lo que ofrece la conocida página www.librosvivos.net), con actividades de búsqueda en Internet, autoevaluaciones, *webquests* y herramientas para el aprendizaje: ideas y propuestas para aprender a aprender, diccionario *on-line*, juegos educativos, etc.

El mejor libro, como el mejor profesor, no es el que da una información exhaustiva, sino el que incita al estudio, a conocer la trastienda del conocimiento, a profundizar más. Albert Einstein afirmaba: «la cualidad más importante del maestro es ser capaz de provocar la alegría de crear y de conocer». Pues lo mismo debería decirse de un buen libro.

Para saber si un libro de texto será útil en la adquisición de las competencias básicas no es relevante, obviamente, que contenga alusiones explícitas a dichas competencias, pero sí que realmente ofrezca a los alumnos unos contenidos que puedan aprender, interiorizar y aplicar más tarde en la vida real. Veamos tres aspectos clave:

1. La metodología debe ser flexible y facilitadora. El libro es una herramienta más en el trabajo diario del docente en el aula. El papel del profesor como transmisor de conceptos debe dar paso al papel de formador y de educador. Para ello necesita tiempo, y un buen libro puede proporcionárselo.
2. Las actividades son una referencia clave para elegir un libro. No son de más nivel las que utilizan procedimientos más complejos, porque se resuelven a través de rutinas que el alumno memoriza, sino las que obligan a reflexionar sobre el problema planteado. En palabras de Roger Lewin, «con demasiada frecuencia damos a los niños soluciones que recordar, en vez de problemas que resolver». Las actividades deben ser variadas, abundantes, estar bien secuenciadas de acuerdo a su dificultad y ofrecer una intencionalidad didáctica explícita, para que el profesor pueda «prescribir-las» a un alumno concreto con seguridad y eficacia.
3. Los recursos didácticos deben ser atractivos, abundantes, variados y adecuados para atender eficazmente la diversidad del aula. Es fundamental disponer de materiales para la atención personalizada y recursos multimedia e interactivos motivadores. Otra importante ventaja es la actualización permanente de esos recursos a través de Internet y el apoyo a la formación: materiales de actualización, seminarios en el propio centro, cursos a través de la red... Todo debe ser evaluado porque tendrá su peso en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fig. 2.—Diversidad de textos en un libro de ciencias (Ciencias para el mundo contemporáneo, SM)

LA SELECCIÓN DE UN BUEN DICCIONARIO DIDÁCTICO

Cuenta García Márquez, en el prólogo de CLAVE, que su abuelo —un militar con escasa formación pero con una avidez por el conocimiento que compensaba esa carencia— tenía en su oficina un solo libro, enorme. «Este libro —aseguraba el coronel— no solo lo sabe todo, sino que es el único que nunca se equivoca.» Se trataba de un viejo diccionario de la lengua, y sí, se equivocaba porque, como reconoce García Márquez, un diccionario es algo vivo, y hacer un buen diccionario «es una empresa infinita, porque las palabras no las hacen los académicos en las academias, sino la gente en la calle.» Por eso apostaba por los diccionarios de uso, «o sea, los que no esperan que las palabras les lleguen a la oficina, sino que salen a buscarlas».

¿Por qué cuidar la elección de un diccionario? Concha Maldonado, responsable de lexicografía de SM, argumenta que «las palabras nos definen; nos retratamos cada vez que nombramos la realidad con uno de los muchos términos que para ello nos ofrece el lenguaje.» De ahí la gran responsabilidad que asumen los educadores al elegir uno u otro diccionario.

Maldonado propone cuatro criterios para elegir un diccionario escolar, que permitan valorar el contenido ideológico subyacente:

1. La selección de palabras y acepciones. Un diccionario de calidad no es aquel que más palabras tenga. Ni aquel en el que un *percebe* es un *crustáceo cirrípodo con largo pedúnculo comestible y carnoso* (?), o aquel otro que define un *mamut* como un *mamífero proboscídeo fósil* (?). Son más valiosos los diccionarios que no privan al usuario de la posibilidad de conocer cómo se están usando en la sociedad actual palabras o expresiones como *bolsas de pobreza*, *cicloturismo*, *seropo-*

sitivo, *salmonella*, *medallero*, *mastectomía*, *celulitis*, *consumista*, *paralímpico*, *ocupa* y *tercermundista*, incluso antes de obtener la sanción académica.

2. El enfoque implícito adoptado en la redacción de las definiciones. ¿Qué diríamos del diccionario que define *gitano* como *raza de vagabundos...*? ¿O del que define *protestante* como *la persona que sigue el luteranismo o cualquiera de sus sectas*? Si bien es imposible que un diccionario sea neutral, ¿no deberíamos, al menos, exigirle que sea tolerante y respetuoso?
3. El texto de los ejemplos de uso. Esos ejemplos constituyen un recurso de gran interés didáctico, pero deberíamos detectar si se han convertido en unos meros transmisores de estereotipos sociales. Por ejemplo, determinadas conductas, como *histerismo*, *llanto* o *ternura* suelen aparecer ejemplificadas con mujeres (*No te pongas histérica y cuéntame lo que ha pasado*; *La niña llora porque se ha hecho daño*); en cambio, adjetivos como *fuerte*, *valiente* o *decidido* suelen estar ejemplificados con sujetos de sexo masculino. Son las madres las que suelen hacer *caricias* a sus hijos; son los padres los que suelen llegar tarde a casa del trabajo; no es fácil encontrar masculinos para los ejemplos de *secretario*, *ria*, *enfermero*, *ra* o *telefonista*. Los *conferenciantes*, *deportistas*, *ingenieros* e *investigadores* suelen ser hombres...¿Hacen falta más ejemplos?
4. Las notas de uso. ¿Ha sido concebido como una herramienta útil solo para descifrar significados o se nos ofrece también como un instrumento que nos va a permitir mejorar nuestra capacidad de expresión?

Maldonado concluye: «Resulta evidente: los escolares que manejan bien la lengua tienen más posibilidades de entender el mundo que los rodea.»