

OÍR PARA LEER: LA FORMACIÓN DEL MEDIADOR FÓNICO EN LA LECTURA

Francisco José Cantero

(Publicado en *La Seducción de la Lectura en Edades Tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Colección Aulas de Verano. 2002)

Las palabras que pronunciamos dejan marcas en los corazones, mientras que las que escribimos se entierran y enfrían bajo una cubierta de cuero muerto.

(Amin Maalouf, El viaje de Baldasarre)

Las palabras que pronunciamos dejan marcas en los corazones, en efecto, y en ello radica el poder inmediato de la palabra hablada, frente al poder oculto de la palabra escrita. Nada dice Baldasarre de ese poder oculto, diferido, de la palabra escrita, que se entierra y se enfría en el papel, sólo hasta que un lector eficaz la reaviva y le insufla nueva vida.

En este trabajo intentaremos mostrar los mecanismos que dan vida a la palabra escrita y la mejor manera de enseñarlos a nuestros escolares. También las palabras que leemos dejan marcas en los corazones, pues la lectura consiste justamente en eso: en dar vida a la palabra escrita, y *pronunciarla*.

Dimensión fónica del texto escrito

El texto escrito parece un artefacto visual, pero no lo es. Sólo es engañosamente visual, pues la ortografía es una sucesión de dibujos, tradicionalmente hemos aprendido a escribir dibujando signos, y creemos que aprender a leer es aprender a mirar.

Pero una página escrita no es un objeto que miremos como se mira un cuadro. En un cuadro, la mirada es global, y los significados (si los hay) se nos ofrecen de una vez, de un modo transparente e inmediato. En cambio, un texto escrito no puede comprenderse de una vez, sino que impone en el lector una estrategia lineal: leer un texto no es como mirar un cuadro, sino como *oír* a alguien.

Por cierto, un texto escrito no tiene por qué corresponderse con una página, ni siquiera con un legajo de páginas o con un libro; es más, un texto escrito puede no ser ni siquiera una imagen visual (como ocurre con los textos escritos cifrados en *Braille*); y, más aún, yo mismo estoy escribiendo este texto fuera de toda dimensión pictórica: no dibujo las letras, sino que las aprieto en un teclado, no escribo en un papel sino en una pantalla de cristal líquido, y no lo guardo en una carpeta, sino en la banda magnética de un disco. Tú, lector, sí tienes un papel entre tus manos: ¿pero acaso el papel forma parte del texto que estás leyendo?

Leer un texto no es mirar, sino que es *oír* a alguien. La propia disposición gráfica de los signos que lo componen (visuales, en el caso de esta escritura; táctiles, en el caso de la escritura *Braille*) crean un itinerario lineal que el lector debe seguir necesariamente (de izquierda a derecha y de arriba abajo, en nuestro código; pero de derecha a izquierda y de abajo a arriba, en otros sistemas).

La linealidad del texto escrito no puede obviarse, si se persigue su comprensión. En efecto, podemos admirar un texto escrito en chino mandarín como admiramos un cuadro; también podemos contemplar una página escrita en árabe o en caracteres góticos, o cirílicos, y extasiarnos ante su belleza puramente visual: pero nada de eso es leer, evidentemente, porque sin comprensión no hay lectura. Y es que las unidades que componen el texto escrito no son los signos ortográficos, o los caracteres, sino las ideas.

La comprensión del texto, pues, requiere la identificación de las ideas, y estas están cifradas no en los caracteres, sino en las palabras, y más aún, en las secuencias de palabras. Una palabra tras otra, una secuencia tras otra.

Las palabras escritas, sin embargo, son instrumentos de comunicación muy incompletos, diríamos que rudimentarios: cada letra debe ir siguiendo a la anterior, a igual distancia; cada palabra debe separarse de la anterior, con un espacio; cada línea escrita debe seguir a la precedente, con un espacio razonable en medio; y algunos signos especiales nos dan idea aproximada de algún detalle de pronunciación (como las tildes) y de la agrupación de las palabras (los signos de puntuación).

Todo ello, sin embargo, apenas es un punto de partida, son las claves mínimas que un lector eficaz necesita para reproducir el texto, pronunciarlo en su imaginación y entenderlo. Aprender a leer, indudablemente, es aprender a identificar adecuadamente estos signos, pero no sólo eso: aprender a leer incluye también identificar las unidades nocionales del texto, identificar los grupos de palabras que significan conjuntamente, es decir, identificar los grupos fónicos que constituyen el texto.

El texto escrito es un artefacto auditivo, pero incompleto, y el lector debe suplir las carencias del medio gráfico en que se ha cifrado.

Una curiosa aplicación (inversa) de este principio la encontramos en los pasatiempos, la mayoría de los cuales consiste, precisamente, en ofrecer una imagen visual compleja compuesta de letras desordenadas, que el lector (debidamente entrenado) debe saber agrupar para formar palabras o frases.

Otra aplicación interesante es la poesía visual, que consiste en despojar al poema de todo sentido auditivo, convertirlo en un objeto plástico, y transmitir una idea que no está cifrada en las palabras (en el lenguaje) sino en las formas (en los nuevos iconos formados por letras o palabras sacadas de su contexto usual): la poesía visual es la pintura (abstracta) de los que no pintan.

El discurso oral, por su parte, está claramente jerarquizado, y está formado no por una “cadena” de sonidos sino, más bien, por una “red” de sonidos. Esta *jerarquía fónica* supone que no todos los sonidos tienen la misma relevancia, sino que unos están nucleados en torno a otros: los núcleos del habla son, siempre, las vocales, en torno a las cuales se organizan los demás sonidos en sílabas, palabra y grupos fónicos (sobre el concepto de *jerarquía fónica*, v. Cantero, 1998, 2002).

En el texto escrito, sin embargo, y en nuestro código, la sucesión de letras parece abonar la idea de “cadena” de sonidos (al menos, es una “cadena de letras”), y los signos de puntuación nos dan una idea apenas aproximada de su organización en grupos fónicos.

La unidad del discurso es el *grupo fónico*, un grupo de palabras organizado alrededor de un “acento sintagmático” o “acento de frase”, cuya forma material es una inflexión tonal. Cada grupo fónico se corresponde, normalmente, con una frase o un

sintagma gramatical, esto es, con una unidad nocional del discurso. Así, cuando hablamos no emitimos una serie de sonidos encadenados, sino una serie de grupos de sonidos bien organizados en bloques, que permiten a nuestro interlocutor entender el discurso porque puede identificar sus unidades nocionales.

Cuando hablamos con interlocutores de nuestro mismo idioma, pero de otra variedad dialectal, entonces, la comprensión mutua no es fácil, en primera instancia, porque la manera de organizar el discurso es distinta en cada dialecto (lo que conocemos como “acento dialectal”): las palabras pueden ser las mismas, la pronunciación de cada sonido puede ser muy parecida, y desde luego la organización gramatical es idéntica, únicamente la organización fónica es distinta, y ello dificulta la identificación de los grupos fónicos en que se organiza el discurso y, por ende, su comprensión inmediata. El fenómeno se resuelve, generalmente, negociando el modo de organizar fónicamente el discurso (por ejemplo, cuando a uno de los interlocutores “se le pega el acento” del otro).

En la lengua escrita este fenómeno ocurre exactamente igual que en la lengua hablada: el discurso está organizado en grupo fónicos, cuya identificación nos permite la identificación de las unidades nocionales del texto y, por tanto, su comprensión (sobre el proceso de comprensión del discurso, v. Cantero & De Arriba, 1997; y Cantero, 1998). La diferencia es que en el discurso oral los grupos fónicos vienen dados por la pronunciación del hablante, y en el discurso escrito es el lector el que debe atribuir al texto su organización en grupos fónicos.

Un ejemplo muy claro lo tenemos en la entonación: en el texto escrito hay una entonación implícita, que el lector debe saber recrear durante el proceso de lectura. Cada acento de frase está ahí, pero no hay ninguna marca formal (gráfica) que ayude a identificarlos; la organización del texto puede orientar al lector, pero este necesita un *entrenamiento* específico que lo capacite para darse cuenta de cuáles son, segmentar así en bloques el discurso, y más aún, dar a cada uno una inflexión tonal apropiada. Sólo un tipo de “entrenamiento formativo” (*training*) adecuado puede capacitar al lector para ello.

En el discurso oral la entonación viene dada por el hablante, y el oyente únicamente ha de estar atento a las inflexiones para localizar los grupos; en el texto escrito, en cambio, el lector ha de suponer, imaginar, recrear, reponer la entonación del discurso, como paso previo para poder entender incluso el mensaje más trivial.

Del mismo modo, toda la carga expresiva de la entonación, la entonación paralingüística, expresiva, emocional, puede ser insinuada por el texto, pero ha de ser el lector el que la recrea durante la lectura. Los signos de admiración apenas nos dicen que la frase es enfática; pero de cuántas maneras distintas podemos leerla, *interpretarla!*

La lectura de un texto teatral sería el caso extremo: la labor del actor es leer el texto y darle la entonación adecuada; nos emocionará el texto en sí, indudablemente, pero sólo nos emocionará si la entonación recreada por el actor es la adecuada. El actor clásico es un lector en voz alta de un texto literario (un texto de mayor o menor mérito, incluyendo los guiones cinematográficos): y su caché tiene que ver con esa capacidad de recrear el texto, mucho más que su bello rostro o cualquier otra operación de marketing.

Así, cada uno de nosotros es el actor que recrea los textos que leemos: ya sea una carta de amor, una factura telefónica, un artículo periodístico, una pintada en la pared, una receta médica o un ensayo filosófico. Es decir, el lector continuamente está atribuyendo al texto elementos fónicos que no están en el propio texto, sino en el propio

lector; elementos que el texto apenas sugiere, y para los que siempre hay opciones diversas y razonables, que permiten su comprensión (y otras opciones no tan razonables, que la dificultan).

El texto escrito, por tanto, en sí mismo es un artefacto incompleto que necesita de un lector competente que lo interprete y le dé sentido. Una partitura tampoco es música, sino que necesita de un intérprete que la haga sonar.

Un texto escrito, en sí mismo, no suena, pero el lector competente debe *oírlo*.

Oír para leer: la mediación fónica

Podemos llamar *mediación fónica* a esa operación que realiza el lector completando el texto escrito, atribuyéndole una estructura fónica adecuada para identificar sus unidades nocionales.

Esta operación mediadora texto-lector consiste, como hemos dicho, en oír el texto, interpretando su entonación, agrupando en la imaginación las palabras que, aunque en el texto escrito están todas al mismo nivel y linealmente, constituyen grupos de pronunciación unitaria, con una misma entonación y un significado conjunto.

Esta interpretación, desde luego, es similar a la interpretación teatral, o incluso a la interpretación musical, aunque no se trate de una operación artística: se trata, simplemente, de darle al texto lo que le falta, ya que su medio de transmisión es tan pobre, para poder entenderlo.

Es evidente que, mucho mejor que por escrito, la manera más completa de transmitir un texto escrito es grabándolo de viva voz, como ocurre con los libros leídos (por los propios autores o por actores, que poco a poco van siendo más populares), o como ocurre, también, con los noticiarios de radio y televisión (en los que el locutor se limita a leer en voz alta un texto redactado previamente por otro periodista). En realidad, el teatro clásico, las películas de ficción y los documentales son textos leídos en voz alta: ningún actor *habla* sino que *lee* en voz alta su guión, su *papel*.

En estos casos, obviamente, ya el intérprete ha segmentado el discurso e integrado sus unidades con la entonación apropiada, ha dado su inflexión a cada acento de frase, y el oyente sólo tiene que entender, directamente, las unidades que le dan, como ocurre en la lengua hablada. Por escrito, no hay unidades dadas, sino que es el lector el que debe encontrarlas, como en una “sopa de letras”.

La diferencia entre el texto leído en voz alta y la lengua hablada es que el discurso oral suele ser incoherente, nocionalmente incompleto, tan dependiente del contexto inmediato que nadie, fuera de ese contexto, puede entenderlo; pero, sobre todo, la diferencia es que el discurso oral no es un monólogo, normalmente, sino un diálogo: la incompletitud nocional del discurso oral (es decir, el hablante no se explica o no se hace entender, porque está improvisando) genera la negociación de significados, es decir, la conversación.

Otros casos de texto escrito leído en voz alta son las conferencias, los discursos académicos o solemnes, el recital poético, la invocación mágica, la sentencia judicial: casos en los que, muchas veces, la poca habilidad del locutor hace que nos perdamos ya en el segundo párrafo, perdamos todo interés y nos demos a la sana ensoñación, a la espera de que acabe la salmodia.

Como profesores de lengua, debemos saber que al alumno que no ha entendido lo que acaba de leer le ha pasado como a nosotros en la última conferencia en que

tuvimos que combatir el sopor que causaba la salmodia de un locutor incompetente: el alumno se aburre ferozmente cuando lee un poema o un texto literario, sencillamente, porque no supo darle el tono, la interpretación fónica adecuada.

Esta interpretación fónica del texto escrito, lo que hemos llamado la *mediación fónica*, es previa a cualquier otro proceso de recepción, porque tiene que ver con lo que tradicionalmente se ha llamado la *descodificación* del texto. Aunque el lector sepa identificar cada letra, cada palabra, aunque el lector conozca todas y cada una de las palabras del texto, su significado y su función, y aunque el lector tenga el suficiente conocimiento gramatical como para descifrar la complejidad sintáctica de las frases, no habrá ninguna descodificación del texto si no es capaz de agruparlas en grupos fónicos, si no es capaz de darle a cada grupo fónico su entonación apropiada, si no es capaz de dar una inflexión adecuada a cada acento de frase, si no es capaz de identificar ese acento de frase y, por tanto, si no es capaz de identificar las unidades nocionales del texto: no los significados de las palabras, ni su suma, sino los significados del texto (que no son la suma de los significados del léxico, como sabemos, sino que son construcciones de otro tipo, construcciones discursivas, contextuales y complejas: v. Cantero & De Arriba, 1997).

Conocer los significados de las palabras del texto, por eso mismo, ni siquiera es necesario para comprender el significado del texto. Todo el trabajo escolar que tradicionalmente se ha dedicado a la *descodificación* de un texto tiene un rendimiento muy relativo: si el alumno ha adquirido la habilidad de la *mediación fónica*, será un lector competente y comprenderá el texto, con preparación escolar o sin ella (conociendo cada palabra, las construcciones gramaticales que aparecen, etc.); si no la ha adquirido, y aunque descodifique sus unidades léxicas y conozca la estructura sintáctica de cada frase, no comprenderá el texto.

Cuando oímos un texto escrito leído en voz alta (como las noticias del telediario, o la voz en *off* de un documental) el locutor está haciendo de intermediario entre el texto y nosotros (oyentes, o *lectores auditivos*). Cuando leemos directamente un texto escrito, sin ningún locutor que nos lo interprete y lo pronuncie, somos nosotros mismos los que debemos interpretarlo (*lectores activos*)..

Podríamos decir que cada lector competente tiene un “locutor” particular que le interpreta el texto en su imaginación, pronunciándolo, recreando su entonación e identificándole sus unidades. Este “locutor”, al que llamaremos *leedor* (por ponerle un nombre sencillo) es el *mediador fónico* entre el texto y el lector, y todos los que sabemos leer y comprendemos los textos que leemos (lectores eficaces, lectores competentes), tenemos nuestro propio *leedor* o incluso varios *leedores* diferentes, dependiendo de nuestra competencia lectora.

El *mediador fónico* (o *leedor*), es el intermediario entre el texto y el lector, y constituye el elemento metodológico esencial en la adquisición de la competencia lectora. Sin *leedor* no hay lector competente. Un lector torpe, incompetente, que no goce con la lectura o que no entienda lo que lee, lo es porque todavía no ha formado su *leedor* interior.

O bien, porque su *leedor* no es lo bastante versátil como para afrontar ese tipo de textos: a menudo, un buen lector de novelas es incapaz de leer poesía, o detesta leer teatro, o se aburre mortalmente con un ensayo; mucho más a menudo aún, un buen

lector de diarios deportivos es incapaz de leer una novela, o de comprender un prospecto médico.

Y es que para leer un texto y comprenderlo (y gozarlo) necesitamos un *leedor* capaz de interpretar ese texto; si nuestro *leedor* no se ha entrenado con el género ensayístico, por ejemplo, sencillamente no sabrá interpretarnos apropiadamente el texto, y nosotros no lo entenderemos, y no seguiremos leyendo.

Así ocurre con la mayoría de los adolescentes de nuestros institutos, lectores infantiles voraces de novelitas y cuentos, incapaces ahora de coger un tostón literario: sencillamente, su *leedor* sigue teniendo ocho años. Ah, *Harry Potter*, el fenómeno: leído por adolescentes y por niños y niñas, entre ocho y... veinte años? porque el género de la novela es el cuento infantil. Cuentos infantiles, con el formato externo del libro literario, como Tolkien o Corín Tellado. Como ocurre también con las revistas del corazón y con los diarios deportivos: su género es el cuento infantil, único apto para muchos *leedores* estancados en su desarrollo.

Las características del *mediador fónico* o *leedor* que cualquiera de nosotros puede reconocer fácilmente son: la identidad de la voz, las personalidades que puede adoptar y su versatilidad.

La identidad de la voz del *leedor* suele corresponderse con la voz del propio lector, aunque no siempre es así, y hay muchos ejemplos dispares: no es raro que una lectora *oiga* una voz masculina cuando lee (una voz masculina y neutra, como una voz en *off*); tampoco es extraño que nuestro *leedor* cambie de voz cuando cambiamos de idioma de lectura (en lectores en varias lenguas). También es muy habitual que la identidad de la voz de nuestro *leedor* no envejezca con la edad del lector, sino que quede ahí estancada en una edad ideal (en la que seguramente el lector leyó con gusto por primera vez), a no ser que el lector guste de escucharse leyendo en voz alta sus textos favoritos. Tú, lector, en estos momentos, ¿qué voz estás escuchando? No es mi voz, ni la voz que me supones a mí, sino tu propia voz, la voz de tu *leedor* (o tu *leedora*) especializada en textos académicos: ¿es tu propia voz?

La personalidad del *leedor* dependerá, también, del entrenamiento a que se haya sometido: es capaz de cambiar de voz, en los diálogos de una novela, en cada personaje de un texto teatral, o incluso en cada género (periodístico, poético, ensayístico) que sea capaz de afrontar.

La versatilidad del *leedor*, por último, es la capacidad de interpretar textos escritos que obedezcan a códigos de interpretación muy distintos: interpretar una narración, un diálogo, un texto expositivo, un texto científico o un texto poético, por ejemplo, requiere unas habilidades características, una formación especializada (que se adquiere con la lectura, obviamente, pero también con la audición) y no todo el mundo goza de tales habilidades, ni de todas ellas en igual medida.

El lector literario de novelas al que no le gusta leer poesía es un ejemplo muy característico: si no me gusta leer poesía, en general, no es porque no me guste esta poesía o aquella, o porque no me guste un autor o una época, sino que lo que no me gusta es el género en sí. Pero que no guste un género literario es sumamente chocante, en un lector literario acostumbrado a la enorme variedad del macro-género “novela”, en el que cabe todo y en abundancia (también la poesía, por descontado).

El problema, seguramente, no es el género en sí, sino las exigentes condiciones de mediación fónica que impone el género al lector, es decir, la dificultad de recitar el poema. El lector al que no gusta leer poesía, sin embargo, normalmente la escucha con agrado, cuando no con interés y entusiasmo, siempre que el rapsoda sepa interpretarla con la forma apropiada.

Si, por el contrario, asistimos a un recital poético en el que los propios autores leen sus versos con la solemnidad hueca con que muchos suelen hacerlo, convirtiendo poemas de mérito en sermones ininteligibles, no es de extrañar que muchos lectores huyan del género, porque no han aprendido a interpretarlo, y porque no tienen manera de aprender (algunos poetas parecen empeñados en ahuyentar a sus lectores contemporáneos, leyendo mal sus propios versos y consagrándose de este modo sólo al lector futuro).

El *leedor*, pues, es el mediador fónico entre el texto y el lector, elemento esencial en la comprensión del texto escrito, que puede adquirirse mediante la lectura en voz alta y la audición de la lectura (oír leer), y que, además, puede tener muy diversas características: voz o voces, personalidad y versatilidad.

Formar la competencia lectora de los escolares, entonces, pasa por la formación de este *leedor*, previa a cualquier otra dimensión de la recepción lectora y de la competencia literaria.

Problemas de comprensión lectora debidos al mediador fónico

Muchos problemas de comprensión lectora se debe a la ausencia de *mediador fónico* o *leedor*: se mira el texto, pero no se oye.

El tratamiento puramente visual del texto escrito es lo que podríamos llamar el *síndrome de pentagrama*: cuando simplemente miramos un pentagrama, no oímos la música, por más que reconozcamos las notas, las figuras y las articulaciones (un re, una corchea, una ligadura), y por más que identifiquemos una melodía en la partitura no concebimos la textura de la pieza, su sentido, porque no la oímos; en el texto escrito, por más que identifiquemos cada palabra (cuyo significado conocemos) o comprendamos alguna frase suelta, es necesario *oír* el texto para comprenderlo en su conjunto.

El fracaso escolar de algunos alumnos tiene que ver con su definiente comprensión lectora, como es sabido: leer sin entender, no entender nada, no aprender nada. Y no sólo la lectura literaria, sino toda la lectura como fuente primaria de información escolar.

El hecho de no haber adquirido un *leedor* que interprete fónicamente el texto escrito impide el acceso a la información, no digamos ya al gozo de leer.

Otro fenómeno muy común, que impide incidentalmente la lectura, también tiene que ver con la mediación fónica del texto: cuando leemos, a veces nos encontramos releendo una y otra vez la misma página, por la que los ojos se deslizan sin que acabemos de entender nada y, ante la sensación de no haber leído realmente, volvemos otra vez a la carga. Esto ocurre cuando alrededor nuestro hay mucho ruido. No en vano se ruega silencio en las bibliotecas, porque las interferencias auditivas durante la lectura dificultan escuchar la voz de nuestro *leedor*, lo que automáticamente

impide la comprensión, y la sensación que tenemos es de que no hemos leído: leíamos (mirando) pero no leíamos (oyendo).

Las interferencias auditivas impiden la comprensión en la lectura, igual que en una conversación telefónica impiden la comprensión del habla.

Otros problemas de lectura, a los que ya nos hemos referido, son los producidos por un mediador fónico poco versátil, incapaz de interpretar determinado género literario o textual. La poca plasticidad del *leedor* puede provocar (más allá del disgusto por el género) la incompreensión del texto: no me gusta la poesía (porque / y además) no la entiendo.

La capacidad de cambiar de género, como la capacidad de cambiar de código, está relacionada directamente con la capacidad de comprender un texto. Un *leedor* entrenado en el género expositivo de los periodistas puede fracasar en el género expositivo de los científicos (en lo que calificaríamos no como cambio de género, sino como cambio de código: el lenguaje científico impone sus propias reglas de interpretación).

Un ejemplo muy característico es el alumno adolescente al que se encarga leer un texto expositivo, que lee como si fuera un cuento: su *leedor* es incapaz de adaptarse al nuevo género, al nuevo código (seguramente, porque nadie le ha enseñado a hacerlo).

Más claro aún es el caso de la lectura en una lengua extranjera, en la que el *leedor* formado tras años de entrenamiento en su lengua propia fracasa al afrontar un texto en otro idioma, con dinámicas de mediación fónica muy distintas: otra manera de agrupar las palabras, otro ritmo y otra entonación.

Los lectores avezados en varios idiomas suelen explicar que oyen una voz distinta en cada idioma. Ello indica que, seguramente, el procedimiento que siguieron fue el de formar un *leedor* distinto en cada idioma, con su propia voz y su propia personalidad.

Otros casos son más llamativos: un traductor literario (y los casos son muy frecuentes) puede no saber nada o muy poco sobre la pronunciación del idioma traducido. Su *leedor*, sin embargo, es capaz de agrupar las palabras y darles sentido. Oyendo leer a estos traductores, uno puede preguntarse qué milagro les permitió entender el texto original; la respuesta, sin duda, nos da un buen perfil de su *leedor*: su función no es *pronunciar*, sino *oír*, dar a *oír* el texto, y permitir la llave de entrada en sus significados, aunque la solución no sea la más ortodoxa. Como decíamos arriba, siempre hay opciones diversas y razonables para interpretar un texto, que permiten su comprensión.

Otra opciones, en cambio, la impiden. La mejor manera de evaluar el mediador fónico de nuestros alumnos, de detectar los *leedores* incompetentes, ineficaces o inexistentes es ponerlo a trabajar, *en voz alta*.

El alumno con problemas de comprensión lectora, el alumno con fracaso escolar, el alumno alérgico a la lectura, debemos escucharlo cuando lee en voz alta. Si no sabe leer, ahí tenemos el origen de sus problemas: no hay (o no funciona) un *leedor* que le permita identificar las unidades, atribuirles sentido, comprender el texto.

El mal lector no entiende lo que lee, lee mal en voz alta, y quien le oye leer en voz alta tampoco entiende nada. El problema, sin embargo, no es que no entienda el

texto y por eso lo lee mal, como suele creerse, sino todo lo contrario: *lee mal el texto y por eso no lo entiende*.

El mal lector lee mal en voz alta, no entiende lo que lee ¡pero es que los demás que lo oyen tampoco lo entienden, aunque sean buenos lectores!

Leer en voz alta, por tanto, es el mejor síntoma del estado de salud del *leedor* del individuo. Por muy buen lector que sea, tampoco el lector literario alérgico a la poesía sabe leerla en voz alta, y por eso no sabe leerla en silencio, y por eso no la comprende, ni la goza, y por eso no la lee, etc.

Como veremos luego, la lectura en voz alta no sólo es un buen síntoma del *leedor* de nuestros alumnos, sino que también es la mejor manera de ayudarles a que formen ese *mediador* versátil y eficaz que necesitan para afrontar un texto escrito.

La formación del *mediador fónico* o *leedor*

Una parte de la competencia lectora, pues, depende directamente del *mediador fónico* de que dispone el lector. La mediación fónica es, como hemos dicho, una operación esencial en la lectura y previa a cualquier otra estrategia de recepción lectora.

En Mendoza (1998a) se especifican las siguientes estrategias del lector empleadas a lo largo del *proceso de recepción* o *proceso lector*:

- Estrategias de precomprensión
 - Estrategias de inicio (descodificación, idea general del texto)
 - Estrategias de anticipación (hipótesis sobre el texto, ubicación del lector frente al texto)
- Estrategias en la formulación de expectativas y elaboración de inferencias
- Estrategias de comprensión e interpretación

La mediación fónica formaría parte, en este esquema, de las estrategias de inicio (descodificación del texto), previas a todas las demás. En otro trabajo, el mismo autor especifica las “actividades de descodificación”, entre las que incluye las “actividades de escrutinio (gráfico-visual), vocalización (gráfico-oral), recuerdo del significado de las palabras y actividades de identificación textual: seguimiento de la estructura y tipología del texto y reconocimiento del propósito, la actitud, el tono y el estilo del autor” (Mendoza, 1998b: 86). La mediación fónica, entonces, quedaría circunscrita a las actividades de “vocalización (gráfico-oral)”. Más adelante (op.cit.: 104), indica que “la descodificación culmina con la identificación de combinaciones sintácticas y con la atribución de sus estructuras semánticas, las cuales permiten la formulación de *hipótesis sobre las estructuras gramaticales y semánticas*, con las que, inicialmente, se establece el valor literal del texto”; y añade: “a partir de ese momento, finalizada la fase de descodificación, entramos en las fases de interacción lectora con la aplicación de valores del sistema secundario (aspectos semióticos y connotativos)”.

Esta visión del proceso lector (representada en trabajos como Iser, 1976; Jauss, 1978; Otten, 1987; Johnston, 1989; Warning, 1989; Mendoza, 2001), en efecto, se centra básicamente en la formulación de expectativas y en la comprensión-interpretación del texto, que son las operaciones más inteligentes que realiza el lector, y en las que se ponen en funcionamiento sus saberes, sus intereses y todo su intertexto lector. Sin embargo, no presta demasiada atención a las estrategias de inicio (que son las que, en todo caso, disuaden al posible lector de seguir leyendo, y estos son nuestro

alumnos) y, sobre todo, se refiere a la descodificación como una operación previa pero prácticamente automática, trivial.

Y no lo es. La descodificación del texto escrito, como hemos dicho, no es la mera identificación de fonemas o grafemas, palabras, combinaciones sintácticas, etc., sino que requiere la identificación de los grupos fónicos que, en el discurso oral, ya vienen dados por la pronunciación del hablante. El lector, por tanto, ha de recrear el texto, darle una vida propia que le permita identificar sus unidades nocionales: es decir, “el propósito, la actitud, el tono y el estilo de autor” debe recrearlos el lector atribuyendo al texto una entonación apropiada, o bien no entenderá ni una sola palabra del texto.

Un fenómeno semejante ocurre con la comprensión oral en una lengua extranjera: el alumno puede conocer los sonidos aislados, las palabras, sus significados, las estructuras sintácticas y hasta las intenciones de su interlocutor nativo, pero si no es capaz de identificar los grupos fónicos en que este estructura y organiza su discurso, todo ese material fónico sencillamente no le dirá nada, y no entenderá nada. Piénsese en cuántos estudiantes de inglés pueden seguir una película inglesa o norteamericana subtitulada ¡en inglés!, pero no son capaces de seguirla sin los subtítulos: conocen e identifican todo el material lingüístico que se pronuncia en la película (y por eso pueden seguir los diálogos leyéndolos en inglés), pero no saben identificar los grupos fónicos, las inflexiones tonales, los núcleos del discurso, el ritmo ni la entonación, y por tanto su comprensión auditiva es, directamente, cero (tal vez, alguna palabra suelta, alguna frase).

Tanto en el discurso oral como en el texto escrito, *la llave de la comprensión es la entonación*. En una lengua extranjera, el obstáculo es tan importante en el oral como en el escrito; en nuestra propia lengua, en cambio, aprendimos a hablar y a entender mucho antes que a leer, y el obstáculo sólo es importante en el escrito (y en el habla de dialectos distintos del nuestro, en el que la organización fónica es distinta, como vimos). Y es un obstáculo porque, repitémoslo una vez más, en el texto escrito no hay ninguna entonación, y sólo el lector puede atribuírsela, durante el proceso de mediación fónica.

La formación del mediador fónico, por tanto, es un objetivo metodológico de primer orden en el desarrollo de la competencia lectora. Nadie nace con su *leedor* puesto, sino que debe construirlo a lo largo de su vida de lector.

Pero, sobre todo, la adquisición del mediador fónico no es un proceso “natural”, como no lo es el aprendizaje de la lengua escrita: la actividad escolar puede y debe gestionar su adquisición, como puede y debe poner las bases de la competencia lectora y de la competencia literaria del alumno.

Es decir, en edades tempranas (en la educación primaria) la formación del mediador fónico debemos planteárnosla como un objetivo didáctico central de toda la actividad dedicada a la lectura.

Y, una vez formado su leedor, paulatinamente podremos trabajar su destreza, su personalidad y su versatilidad en el cambio de géneros, de registros y de códigos.

La lectura en voz alta

La actividad central en la formación del mediador fónico del alumno es la *lectura en voz alta*.

Aunque se trate de una actividad escolar tradicional, hasta cierto punto estigmatizada como una actividad rancia o reaccionaria, leer en voz alta no es malo (como no es malo memorizar, traducir o saber un poquito de gramática). Pero lo cierto es que en la actualidad la lectura en voz alta se ha relegado a un lugar marginal del trabajo de aula, o se ha eliminado por completo, dando más importancia a la “lectura silenciosa”, por una parte, y a la “dramatización”, por otra.

Desde luego, la “lectura silenciosa” es muy deseable (especialmente, en lugares públicos como bibliotecas y hospitales), pero ya sabemos que sólo es silenciosa “por fuera”, y que el lector está oyendo en su imaginación la voz fuerte y clara de su mediador fónico, de su *leedor* particular. Hemos visto, también, que sin esa mediación fónica no puede haber comprensión efectiva del texto. Es evidente, pues, que conviene trabajar la mediación fónica en el aula, como actividad previa a cualquier otra que implique “lectura silenciosa”: la lectura silenciosa supone la interiorización de la voz del *leedor*, así que primero hay que crear ese *leedor*.

En el prefacio a su *Album para la juventud*, decía Robert Schumann que “los mudos nunca nos enseñarán a hablar” (refiriéndose a los teclados mudos): del mismo modo, nadie puede enseñar (ni aprender) a leer en silencio. Es necesaria la voz del lector, para ir formando el instrumento metodológico que mediará entre la incompletitud del texto escrito y la comprensión del lector: el *mediador fónico* texto-lector, el *leedor*. La “lectura silenciosa”, por tanto, puede ser una opción mucho más adelante, cuando el *leedor* estemos seguros de que está formado y es eficaz; pero no puede ser la primera opción, ni la opción exclusiva. Más bien, debemos considerar que la “lectura silenciosa” es la culminación de un proceso de adquisición iniciado, necesariamente, leyendo en voz alta.

A veces, la vocalización del texto mientras el alumno “lee en silencio” se ha considerado un defecto de lectura; sin embargo, no conozco a nadie que renuncie a leer en voz alta sus textos favoritos, cuando está a solas. Particularmente, los lectores de poesía, de teatro y de ensayos filosóficos, que a menudo comparten con los demás los momentos estelares de su lectura, en voz alta. Vocalizar mientras se lee no es un defecto del alumno, sino un defecto del método con que se le enseñó a leer, en silencio, de modo que el alumno no adquirió aún a su *leedor*, y tiene que ir formándolo clandestinamente, a hurtadillas, a escondidas del ojo escrutador del maestro, que cuando lo pilla en falta le manda poner un dedo en los labios, para silenciarlos (¿acaso el lector discreto cree que estoy exagerando?: cfr. Cassany et al., 1993: 237).

Por su parte, y como hemos visto, la dramatización de un texto implica la lectura en voz alta. Al tratarse el texto de un guión teatral, además, su dramatización (su interpretación) es la única lectura adecuada, la mejor posible. La dramatización de un texto, por tanto, será un buen ejercicio de lectura en voz alta.

Podemos tomar como modelo en la adquisición del mediador fónico el proceso de interiorización del lenguaje externo: todos los hablantes hemos interiorizado el lenguaje oral y creado nuestro “lenguaje interior” (que es la forma del pensamiento discursivo y el regulador de nuestra conducta, según Luria, 1979), desde la etapa del “lenguaje egocéntrico” de Piaget (1923) o “lenguaje externo” de Vigotsky (1934),

durante la cual el niño va diciendo en voz alta todo lo que “piensa” o “hace”, en un proceso paulatino de “interiorización”, que culmina en la etapa del “lenguaje interiorizado”.

Así ocurre con la formación de nuestro *leedor*: desde las primeras etapas de lectura en voz alta, el alumno paulatinamente va interiorizando la voz de su mediador fónico, hasta llegar a la etapa en que puede elegir entre la lectura dramatizada o la lectura silenciosa, porque su *leedor* ya está plenamente interiorizado.

La salvedad es que todo ese proceso de interiorización debe discurrir durante la edad escolar del lector, que es cuando aprende a leer, y que sólo si tenemos el cuidado de planificar un tiempo regular de lectura en voz alta en la escuela podremos garantizar que el proceso de adquisición se ha iniciado. No hay ningún proceso natural en la adquisición de la lectura, sino que debe regularse y gestionarse “artificialmente”: o bien en el seno familiar, o bien en la escuela, o bien en ambos contextos.

Una vez adquirido el *mediador fónico*, sin embargo, la lectura en voz alta no debe desdeñarse como una actividad sólo indicada en las etapas iniciales de la lectura: en las etapas iniciales es una actividad necesaria, imprescindible; pero en etapas de desarrollo más avanzado (por ejemplo, en la educación secundaria), es una actividad muy recomendable, como el mejor medio de diversificar y dar versatilidad al *leedor*.

Ningún actor adquiere su versatilidad en silencio; tampoco ningún lector entra en un nuevo tipo de texto, o en un nuevo género, en silencio: es imprescindible entrenarse en la mediación fónica del nuevo género, del nuevo registro o del nuevo código. Por tanto, conviene seguir leyendo en voz alta a lo largo de toda la escolarización del alumno.

Leer en voz alta no simplemente para *descodificar*, como hemos visto, sino para *integrar* el discurso, para interpretar el texto con la entonación apropiada y darle el sentido que nos permita comprenderlo.

Orientaciones didácticas

Ante todo, debe quedar claro que *leer en voz alta no es trabajar la lengua oral, sino la lengua escrita* y que no capacita para hablar, sino para leer.

Desde una perspectiva comunicativa, la lectura en voz alta debe tratarse como una micro-habilidad de la comprensión lectora, previa, como hemos visto, al resto de estrategias de recepción.

He intentado exponer la fundamentación científica (desde el análisis de la estructura fónica del discurso –oral y escrito–, a su proceso de segmentación y comprensión) de la lectura en voz alta, como instrumento metodológico en la formación de una parte de la competencia lectora: al *mediación fónica* del texto. El primer objetivo de leer en voz alta en la escuela, por tanto, será la formación de ese mediador fónico al que hemos llamado *leedor*.

Oír para leer quiere decir: el lector debe aprender a *oír* el texto que lee, para comprenderlo.

Las siguientes consideraciones pretenden ser orientaciones didácticas de carácter muy general, que el docente puede llenar de contenido y poner en práctica de maneras muy diversas, en función de su contexto escolar y de su estilo de trabajo:

- La lectura en voz alta debe ser una operación inteligente, no un trabajo mecánico. No basta con leer de cualquier modo, sino que la lectura debe favorecer la comprensión del texto: y, en primer lugar, la comprensión del texto por parte de quien lo escucha. En los ejercicios de clase, por tanto, sólo tendrá delante el texto escrito el alumno que lo lea en voz alta: los demás alumnos sólo deben conocerlo a través de su lectura. Todo el trabajo de comprensión del texto, así, requiere una lectura en voz alta atenta y eficaz, y los propios alumnos se encargarán de regular que así sea, por su propio interés.
- La lectura en voz alta ha de ser un ejercicio personal, no un ejercicio grupal: leer todos a la vez el mismo texto no permite crear una voz personal con una identidad propia, ni permite la interpretación inteligente del texto, ni facilita la comprensión de los demás (que también están leyendo-salmodiando).
- Leer en voz alta, en cambio, sí es un ejercicio colectivo, en el sentido de que los demás alumnos deben entender lo que lee el alumno lector: la colaboración lectoroyente es parte esencial del ejercicio.
- El objeto de la lectura en voz alta es (re)construir la entonación del texto, asignar las inflexiones tonales apropiadas a los acentos de frase, y agrupar las palabras en grupos fónicos reconocibles y plausibles. En un mismo texto son posibles muchas lecturas diferentes: hay que identificar las distintas lecturas plausibles, las diferencias de sentido que aportan cada una de ellas, y aprender a desechar las lecturas inapropiadas. De nuevo, se trata de un ejercicio colectivo.
- La selección de los textos ha de ser adecuada al nivel de comprensión de los alumnos, obviamente, pero ha de ir un punto por delante: partimos de la idea de que la adquisición del *leedor* facilita la comprensión, así que el texto que en una lectura silenciosa puede no ser comprendido por los alumnos, debería poder serlo leído en voz alta.
- Los textos han de ser significativos y/o funcionales: textos que sirvan para algo, textos que signifiquen algo concreto. Es decir, leer frases aisladas o descontextualizadas puede hacer fracasar el ejercicio: conviene leer textos completos (teniendo en cuenta que un titular de periódico o una pintada, frases, pueden considerarse textos completos en sí mismos, y tienen una funcionalidad muy clara).
- En los primeros niveles de lectura, sobre todo en el ciclo inicial, conviene leer textos que contengan los mismos estereotipos de la narración oral, con el fin de aprovechar los conocimientos de género de los alumnos. Trabajar con los mismos cuentos que fueron textos orales en educación infantil es un buen comienzo. Con alumnos mayores, pero igualmente en niveles iniciales de lectura, puede partirse de otros estereotipos orales, como los del periodismo deportivo (sustituir el “érase una vez” por “el fútbol es así”: en todo caso, se trata de frases que el alumno, cuando vaya a leerlas, ya sabe cómo suenan, y sabrá ponerles la entonación, el sentido y la intención apropiadas).

- El trabajo específico de la puntuación del texto permite entrar en los secretos de la arbitrariedad de la lengua escrita, y en las diferencias entre el oral y el escrito: aprender cuándo una coma es una separación lógica, y cuándo es una separación de grupos fónicos; aprender la entonación del paréntesis, del punto y seguido, del punto y coma y de los dos puntos; ensayar las diversas entonaciones de los mismos signos de admiración; etc.
- En niveles avanzados de lectura, lo que conviene trabajar en voz alta es la versatilidad del *leedor*: cambiando de géneros, de registros y de códigos, con el formato en el aula de “ensayar” o de “entrenarse” para leer. No muy lejos de este tipo de ejercicios está la dramatización de textos teatrales. Conviene dramatizar, sin embargo, todo tipo de textos (“dramatizar”, en el sentido de “interpretar”, dejando al margen la expresión corporal).
- Son actividades particularmente eficaces, en niveles intermedios y avanzados de lectura: cambiar un texto, sin cambiar una sola palabra (con una lectura en voz alta alternativa, con otra entonación, con otra voz o con otro estilo); cambiar el género del texto, cambiando su lectura (leer un poema como si fuera un informe, un informe como si fuera una narración, una instrucción como si fuera un poema...); leer textos ambiguos para desambigüizarlos de diferente manera; etc.
- La lectura en voz alta trabajada sistemáticamente en el aula permite secuenciar bien los textos que se trabajan, conocer siempre y con detalle el nivel de lectura de cada alumno, poner en primer término la comprensión del texto, trabajar con textos diversos y con diversos géneros, e introducir los textos literarios en el aula con una funcionalidad evidente.

Otras consideraciones: leer para escribir

Como coda de este trabajo, quisiera hacer una última consideración, también de carácter didáctico: leer en voz alta ya hemos dicho que no sirve para trabajar la lengua oral, (leer en voz alta no es hablar, sino que es leer) y sólo sirve para trabajar la lengua escrita. Pero hay que añadir que también sirve para trabajar la otra parte de la lengua escrita: la propia escritura.

La percepción, como es sabido, es previa a la producción, en todos los órdenes lingüísticos: también en la lengua escrita. La mejor escuela de escritura es la lectura, también es sabido. Cualquier mejora en la lectura del alumno repercutirá directamente en su producción escrita: sólo se puede escribir lo que se puede entender.

Cada vez que el alumno avance en la comprensión de textos más complejos, automáticamente avanzará en la producción de textos. La repercusión no es inmediata, sin embargo, sino que la producción siempre va un punto por detrás de la percepción. Pero la competencia lecto-escritora, en su conjunto, comienza por la lectura y acaba por la escritura.

El uso lógico de los signos de puntuación, la construcción de cláusulas de cierta complejidad, o atreverse con un nuevo género de escritura, son logros que sólo pueden darse como resultado de una competencia lectora más desarrollada.

La ecuación es muy simple: oír el texto permite entenderlo; acostumbrarse a entender los textos permite seguir leyendo; acostumbrarse a leer permite escribir.

Referencias bibliográficas

- CANTERO, F.J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sedll/Ice-UB/Horsori.
- CANTERO, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F.J. & J. DE ARRIBA (1997): *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.
- CASSANY, D.; M. LUNA & G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. Trad. esp. (1995): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- ISER, W. (1976): *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Trad. esp. (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- JAUSS, H.R. (1978): *Pour une esthétique de la Réception*. París: Gallimard.
- JOHNSTON, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- LURIA, A.R. (1979): *Iasik y Sosnanie*. Moscú: Univ. de Moscú. Trad. esp. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MENDOZA, A. (1998a): “El proceso de recepción lectora”, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sedll/Ice-UB/Horsori.
- MENDOZA, A. (1998b): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- OTTEN, M. (1987): “Sémiologie de la lecture”, en M. Delcroix & F. Hallyn: *Introduction aux études littéraires*. París: Ducrot.
- PIAGET, J. (1923): *Le langage et la pensée chez l'enfant*. París. Trad. ingl. (1926): *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: Harcourt Brace.
- VIGOTSKY, L.S. (1934): *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya*. Moscú. Trad. esp. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WARNING, R. (ed.) (1989): *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.