

COMPREENSIÓ I REDACCIÓ DE TEXTOS

Dificultats i ajudes

Emilio SÁNCHEZ MIGUEL, Col·lecció Innova, núm. 4. Ed. EDEBÉ. Barcelona, 2000

Resumen

Es poden distingir fins a sis tipus de dificultats en la comprensió d'un text:

1. Quan no conec el significat d'algunes paraules
2. Quan perdo el fil
3. Quan no sé el que em volen dir
4. Quan els arbres no em deixen veure el bosc
5. Quan no sé el que suposen que he de saber
6. Quan no sé si ho he comprès

L'automatització de la lectura de paraules (allò que es correspon amb la fluïdesa) s'hagi d'assolir en un primer moment (per exemple, en l'Educació Primària) i només després comprendre. Al contrari, per arribar a automatitzar el reconeixement de les paraules s'ha de llegir molt; i per llegir molt cal que la lectura sigui una activitat atractiva i que comporti la comprensió.

1. La lectura i la comprensió han d'estar unides des del principi
2. La lectura de les paraules ha d'arribar a automatitzar-se i no es pot defugir ni compensar amb estratègies com l'elaboració d'hipòtesis a partir d'indícis, la comprovació amb una lectura parcial del text, etc.

Nivell de comprensió		Problema	Nivells de processament (Operacions implicades)	Coneixements sobre...	Resultat
Text base	Nivells d'estructura	Quan no conec el significat d'algunes paraules	Reconèixer les paraules	• Significat de les paraules • Forma ortogràfica de la paraula • Forma de lletres i síl·labes • Formes que relacionen grafemes amb fonemes	Significat lexical
	Microestructura		Construir proposicions	• Esquema proposicional • Coneixements sobre la llengua • Coneixements sobre el món físic i social	Predicat (arguments)
		Quan perdo el fil	Integrar les proposicions	• Coneixements sobre els textos (senyals sobre la progressió temàtica del text) • Coneixements sobre el món físic i social	Les proposicions es relacionen linealment entre sí
		Macroestructura	Quan no sé el que em volen dir	Construir idees globals Macroregles de generalització, selecció i integració	• Coneixements sobre els textos (senyals que indiquen, en el text, la macroestructura) • Coneixements sobre el món físic i social
	Superestructura	Quan els arbres no em deixen veure el bosc	Integrar totes les idees en un esquema	• Coneixements sobre els textos (senyals de superestructura) • Coneixements sobre el món físic i social	Les idees s'organitzen a través de relacions causals, comparatives, temporals...
MODEL DE LA SITUACIÓ		Quan no sé el que suposen que he de saber	Construir un model situacional Autoqüestionar-se Autoexplicar-se	• Coneixements sobre el món físic i social	Les idees del text es fonen (i amplien) amb allò que ja sabem
METACOGNICIÓ		FIXAR META	TRAÇAR PLÀ	SUPERVISAR AVALUAR	Autoregulació: aprendre a aprendre

La comprensió com una activitat d'aprenentatge situada en un context

Habitualment, quan un alumne s'enfronta a un text, ha pogut intervenir abans en altres activitats complementàries (escoltar una explicació, intervenir en la realització d'una tasca prèvia...) i ha rebut indicacions, suggeriments, criteris per avaluar la comprensió, etc. Un cop acceptats aquests fets, i malgrat la nostra insistència a dir que la lectura és un acte individual que reclama un alt grau d'autoregulació, resulta que hauríem d'assumir la visió oposada i concloure, aleshores, que la lectura és una activitat conjunta.

En realitat no hi ha una oposició entre ambdues visions. La comprensió pot arribar a ser –quan s'adquireix un alt grau de competència– un clar exponent d'aprenentatge autònom, però abans i durant molt de temps haurà estat una experiència sistemàtica d'activitat conjunta. Més concretament, una cosa (l'experiència conjunta) és el germen de l'altra (l'aprenentatge autònom).

D'una manera més concreta, quan diem que la lectura és una activitat conjunta ens referim al fet que el professor, d'una manera o d'una altra, deliberadament o no, s'interposa, mitjança entre l'alumne i la tasca. Des d'aquest punt de vista, la interpretació del text depèn no sols de les paraules que el constitueixen i de les operacions i els coneixements que el lector posa en joc, sinó també de l'activitat desplegada pel professor, que selecciona certes paraules, instiga certes accions, invoca certs coneixements o jutja l'alumne amb uns o altres criteris.

Mediacions possibles durant la lectura conjunta

Mediacions genèriques: serveixen per ajudar a orientar-se en la tasca i regular-ne l'execució. Organitzen l'activitat de l'alumne o, encara millor, són activitats amb les quals l'alumne pot organitzar la seva activitat.

- N'hi ha que serveixen per delimitar l'objectiu o meta de l'activitat: *Tracta de treure una idea general d'aquest text. Queda't amb el que sigui important.*
- Unes altres tenen a veure amb la planificació de l'activitat: *Llegeix primer per sobre i després ves resumint paràgraf per paràgraf.*
- D'altres apunten cap a una supervisió del procés: *No passeu d'un paràgraf al següent sense estar-ne segurs.*
- Finalment n'hi ha que serveixen per avaluar el resultat assolit mitjançant preguntes i tasques diverses.

De forma esquemàtica, podríem entendre les mediacions genèriques del professor com totes aquelles ajudes que s'interposen en els moments clau de la resolució d'una tasca o un problema. N'hi ha dues maneres d'operar amb aquestes ajudes. Així, el professor pot demanar que s'arribi a un cert objectiu: *Es tracta que llegiu el text només per saber de què parla.* O, alternativament, col·laborar amb l'alumne perquè creï pel seu compte l'objectiu de la lectura: *Abans de fer aquesta primera lectura, pensem què és el que podem esperar-ne.* Igualment, no és el mateix que el professor supervisi directament (*fixa't en aquesta paraula*) que no pas que susciti en l'alumne la necessitat que ell mateix se supervisi (*no es tracta de llegir per llegir; assegureu-vos que tot té sentit*). El mateix es podria dir de l'avaluació: podem avaluar o ajudar l'alumne que s'avalui ell mateix.

Tal com assenyalen Bereiter i Sacardamalia (1989): *Allò que interioritzem és el nostre paper en l'activitat conjunta.* I si aquest paper es limita a seguir una indicació però no arriba a **co-construir** aquesta indicació, els alumnes no aprendran a generar autoindicacions pel seu compte.

Mediacions específiques: a més de les anteriors, el professor pot indicar verbalment als alumnes la necessitat d'aturar a terme una determinada operació o activitat específica per a la tasca de comprendre un text: *Subratlla el que et sembli més important. Què significa aquesta paraula?* Aquestes ajudes serveixen per comprendre un text, però no per a altres tipus de tasques: fer càlculs matemàtics, dibuixar, retallar... D'altra banda, és notori que aquestes ajudes es poden referir a operacions que corresponen a nivells de processament diferents. No és el mateix que el professor centri la ment de l'alumne en el reconeixement de les paraules que, per posar el cas extrem, en les relacions que es pot establir entre les idees:

Nivell de processament	Exemples d'ajudes específiques
Reconèixer paraules	Què hi posa aquí? Què significa? Fixa't en aquesta paraula Llegeix un altre cop aquesta paraula
Construir proposicions	Què hi diu en aquesta oració?
Integrar proposicions	De qui o de què ens parla?
Construir idees globals (macroestructura)	Digues amb les teves paraules el que et sembli més important
Interrelacionar les idees (superestructura)	No et conformis a dir les idees. Descobreix quina relació té una cosa amb l'altra
Construir un model de situació	Tracta de veure quines conseqüències tindria que tot el que has dit fos cert

Ajudes materials: passa quan un pare o un professor es fan càrrec de part de la tasca de llegir, i en lloc de parlar, actua. D'una manera més concreta, els pares poden suscitar la necessitat d'imaginar-se el que passarà (i ara... què passarà?) amb la qual cosa faciliten la connexió entre el que ja s'ha llegit i el que es llegirà a continuació. O bé poden recapitular tot el que s'ha tractat fins a un determinat moment (així que es tracta de...) i crear, així, un significat global per a tot el que s'ha llegit. O bé poden connectar el significat extret del text amb la representació del món (què podríem fer nosaltres si ens passés el mateix?). Des d'aquest punt de vista, l'infant llegeix conforme a les seves possibilitats i dintre d'una activitat plenament contextualitzada i carregada de sentit.

Aquesta tipologia conforma en realitat un *continuum* de més a menys directivitat. I des d'aquest punt de vista, no importa tant quin és el nivell d'ajudes en el qual ens situem inicialment, com el fet que ens assegurem que cada vegada serem menys directius. Aquesta noció ens du al concepte de ZONA DE DESENVOLUPAMENT PRÒXIM (ZDP).

La lectura conjunta i ZDP: La noció de lectura conjunta està justificada per una altra de més abast, la noció de ZDP: un espai psicològic i al mateix temps social on dues o més persones col·laboren en la realització d'una activitat, de manera que juntes poden assolir un resultat millor que el que una d'aquestes persones podria aconseguir pel seu compte. Des del punt de vista dels alumnes, això vol dir que sense la col·laboració prestada pels pares o pels professors (o per un altre alumne) no podrien assolir la comprensió. Més rellevant és encara el fet que aquesta participació de l'alumne pot incrementar-se progressivament, de manera que el que inicialment va ser una activitat de dues o més persones pot arribar a ser cosa d'una sola persona: l'alumne.

El punt essencial és que aquest principiants experimentin una participació legítima, encara que sigui perifèrica, en una tasca comunitària, és a dir, que tinguin un paper definit que els doni una responsabilitat genuïna. Un cop assegurada aquesta participació mínima, potser que es produeixi l'avanç progressiu cap a formes de participació més complexes i centrals.

Exemple: Un professor encarrega als seus alumnes la lectura d'un determinat relat. En fer-ho, els anuncia un objectiu o un a meta molt concret: Es tracta d'entendre el personatge principal: un nen que es diu Olof. Tracteu de contestar aquesta pregunta: *per què Olof es comporta tal com ho fa?* Un cop encarregat el treball, el professor n'espera pacientment la seva conclusió i, quan els alumnes consideren que han acabat la tasca, els planteja algunes preguntes d'aquest tipus: *Què és el que va fer Olof per sortir del seu poble? Quines raons el van dur a simular que s'havia tornat a posar malalt? Alguna de les situacions que vosaltres heu viscut s'assembla a la d'Olof?*

En aquest exemple, l'alumne ha de reconèixer les paraules, construir proposicions..., construir a partir dels seus coneixements, un model de la situació i supervisar ell mateix la marxa del procés. De la mateixa manera, també diem que el professor s'ha fet càrrec de dues mediacions definides abans com a genèriques: crear un objectiu i avaluar-ne el resultat.

Disseny d'una intervenció: Per dissenyar la intervenció existeixen tres principis que es deriven de tot el que s'ha dit fins ara i que s'haurien de respectar:

- Crear un context de treball que tingui sentit per a l'alumne i sigui relativament estable i previsible.
Es tracta de proposar una situació de treball que connecti amb les preocupacions i interessos de l'alumne, situació que li resulti previsible en els aspectes bàsics: quant durarà, quin serà el seu paper, quina és la finalitat, com s'avaluarà.
- Definir el grau de participació legítima inicial de l'alumne.
Cal delimitar quin serà el paper inicial de l'alumne. No importa quanta ajuda caldrà donar; l'únic important és que l'alumne tingui alguna responsabilitat que estigui en condicions de cobrir.
- Dissenyar el procés de transferència de control.
Es tracta que l'alumne vagi assumint cada vegada més paper en el desenvolupament de l'activitat.

Quan no es comprèn: dificultat en el domini del llenguatge escrit

Els problemes en la comprensió poden ser de diversa naturalesa. En primer lloc parlem dels subjectes **dislèctics**, les dificultats dels quals en la comprensió són la conseqüència dels seus problemes en el reconeixement de les paraules. Aquests alumnes poden comprendre una explicació oral, però no un text que versi sobre els mateixos continguts.

També s'ha identificat un grup d'alumnes que llegeixen les paraules malament i, a més, tenen problemes tant en la comprensió oral com en l'escrita. Són els mals lectors de la **varietat jardí**. Aquests alumnes fins i tot tindrien problemes de comprensió encara que llegissin bé les paraules.

Un tercer grup està constituït per aquells que llegeixen bé les paraules però mostren serioses dificultats per comprendre el que llegeixen. Tenen dificultats per integrar les diferents idees del text entre sí i un tot coherent, per integrar els continguts del text en els seus coneixements i/o per regular per si mateixos els curs de la lectura. Un cas extrem d'aquest tipus el constitueixen els alumnes **hiperlèctics**, que tenen una baixa capacitat intel·lectual, però llegeixen bé les paraules escrites; no comprenen el que llegeixen ni tampoc comprendrien una explicació oral sobre els mateixos continguts.

Tot això justifica que hi hagi dos tipus d'habilitats dintre de la capacitat per comprendre textos: unes implicades en el reconeixement de les paraules escrites i unes altres implicades en la comprensió. Ambdues habilitats interactuen amb el temps, de manera que l'experiència que proporciona la lectura acaba modificant (enriqueixent) la competència lingüística general (inclosa la comprensió oral).

Cal observar que trobem una panoràmica semblant respecte als problemes d'escriptura:

- Alumnes amb una bona capacitat d'expressió oral però amb dificultats serioses per escriure paraules (disgrafia)
- Alumnes que s'expressen malament i escriuen les paraules malament
- Alumnes que escriuen bé les paraules però s'expressen malament

Està provat que els subjectes de baixa comprensió mostren menys capacitat per reconèixer el patró organitzatiu dels textos. Què és el que pot explicar aquesta menor consciència de les regularitats? Per descomptat, un contacte menor en el textos o un contacte menys exitós del normal comportarien aquesta manca de coneixements. Si això fos cert, els problemes de comprensió serien un efecte del fracàs escolar dels alumnes (tot i que també, i indirectament, en serien la causa). Sembla que l'experiència amb la lectura és una variable crítica perquè els alumnes descobreixin regularitats en els textos i en el seu propi comportament. Si algú llegeix poc tindrà menys possibilitats d'augmentar la seva competència, la qual cosa el portarà a llegir menys, i així successivament. I encara pitjor, com que tots els alumnes d'un determinat curs han de llegir els mateixos textos, el que passarà és que per a certs alumnes aquests textos constituïran una oportunitat per incrementar la seva competència, mentre que per a uns altres aquesta experiència no podrà suposar un pas endavant.

També sembla demostrat que els subjectes de pobra comprensió tenen menys recursos (estratègies) per operar amb la informació dels textos. Troben dificultats per transformar les paraules del text en elles seves pròpies paraules, per identificar el tema específic que es tracta en cada paràgraf o per imposar per si mateixos ordre en les idees. De nou es pot pensar que tot això es deu a una menor familiaritat amb els textos (potser com a conseqüència dels seus propis fracassos) i al fet que han tingut menys oportunitats

per descobrir per si mateixos certes estratègies que els altres companys han anat elaborant al llarg de la seva experiència escolar.

Finalment, un altre conjunt diferent de dificultats té a veure amb la capacitat per autoregular el procés de comprensió. S'ha documentat que els lectors menys competents tenen dificultats per planificar el seu contacte amb el text (és a dir, per determinar abans de la lectura o durant una primera aproximació què és el que busquen en el text). I també tenen més dificultats per detectar incoherències semàntiques, i per imaginar preguntes rellevants amb què avaluar per si mateixos si han comprès o no el que han llegit.

Superar les dificultats

[En aquest capítol s'ofereixen models pràctics de com es pot treballar els textos narratius i expositius amb alumnes per millorar la comprensió lectora, atenent al grau de mediació del professor]