

LLEGIR I COMPRENDRE

Juan Sánchez-Enciso

ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Amb els avenços de la psicolingüística, sociolingüística, pragmàtica, estudis sobre la intel·ligència artificial, etc, disposem d'una descripció exhaustiva i profunda sobre el que significa *llegir un text*. Tot això, més els avenços en el terreny de la mateixa investigació educativa, ens permet abordar amb garanties la planificació de les pràctiques lectores a l'escolaritat.

Cal desfer-se de tòpics sobre la lectura molt arrelats entre el professorat de secundària; per exemple, la idea de què l'aprenentatge de la lectura correspon als primers nivells de l'escolaritat. Pel seu caràcter *d'habilitat interpretativa*, la competència lectora afecta no només tota l'etapa educativa de la persona, sinó tota la seva vida.

De la mateixa manera que els nens amplien el seu llenguatge oral en copsar de forma simultània la forma, significat i funció dels missatges que rep, el mateix pot passar amb la lectura; el lector no atén de manera separada els diferents nivells de l'acte lector, sinó tots a la vegada.

Llegir suposa *interpretar* (activitat discursiva) i, a la vegada, controlar el progrés d'aquesta interpretació (activitat metadiscursiva). D'altra banda, la lectura posa en joc tres factors essencials: **el lector** (el seu coneixement de la realitat i les habilitats que posa en joc durant la lectura); **el text** (la intenció de l'autor i la forma en què organitza el missatge) i **el context** (els seus interessos i motivacions davant l'acte lector i el marc de lectura que estableix l'ensenyant: lectura individual, compartida, interactiva, resposta a situacions, projectes, etc).

La lectura comprensiva suposa una sèrie de **competències i habilitats**:

- **Cognitives.** Coneixements sobre la llengua en els seus diferents nivells: lèxic, morfosintàctic, semàntic, textual. Coneixements sobre el món.
- **Afectives.** Seguretat o inseguretat, autoimatge com a lector, por a fracassar, etc.
- **Microprocessos.** Comprensió de la informació de paraules, sintagmes i oracions. Selecció de la informació que convé retenir en el decurs de la seqüència lectora.
- **Processos d'integració.** Tot enllaçant proposicions a través e mecanismes cohesius como ara la *referència lèxica i gramatical* (sinònims, pronoms, adverbis pronominals, etc) i la *connexió* (connectors). Capacitats d'inferències sobre el text.
- **Macroprocessos.** S'activen per a determinar a coherència global del text: idees principals, resum, estratègies de representació de l'estructura...
- **Processos metacognitius.** Controlen l'estat de la comprensió. Per exemple: la pèrdua de comprensió i formes de reparar-la.

PRÀCTIQUES CONTRASTADES, INSPIRADES EN EL QUADRE TEÒRIC ANTERIOR.

1. TEXT I LECTOR.

- **Activar, a través del debat, coneixements previs** de l'alumnat sobre el tema i diferents idees principals del text. (està demostrat que és necessari per a que es produeixi comprensió lectora). Fonamental, no “divagar”, centrar coneixement i experiències en el tema del text. Si ens en sortim massa, l'activitat no ens serveix massa des del punt de vista de la comprensió lectora. Procurar que no es produeixi un allau d'opinions i idees més o menys relacionades amb el tema i de vegades, de caràcter secundari.

Sembla que la millor manera de procedir consistiria en:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a). Estimular l'explicitació de coneixements previs realment pertinents.b). Ajudar a organitzar-los: temes, subtemes, interrogants.c). Relacionar cada apartat de l'esquema amb el text, per copsar si el text confirma, amplia, respon, etc. |
|---|

- **Comprendre el text i organitzar la informació.**

Programes seqüencials per aprendre a formular la *idea principal*, per exemple, Bauman (1990).

Resum de l'article de Baumann.

Segons l'autor si volem augmentar la competència lectora de l'alumnat hem d'ensenyar directament, amb claredat i rigor, els diferents procediments de lectura comprensiva, com ara la *determinació de la idea principal*. Bauman proposa una seqüència de treball.

1. Determinació de la idea principal en llistes de paraules. Per exemple: pluja, turmenta, neu, calamarsada: METEOROLOGIA.
2. Determinació de la idea principal de les frases. Especificant *subjecte temàtic* i *predicat*: el que es diu del subjecte. Es tracta de diferenciar la informació essencial dels detalls. Per exemple: *El ratolí que va entrar a casa meva diumenge, que ningú ha aconseguit matar fins ara, aquesta nit s'ha menjat el pa que havíem deixat a la panera ahir.* Idea principal: *El ratolí que va entrar ahir s'ha menjat el pa de la panera.*
3. Determinació de la idea principal d'un paràgraf. També a través de localitzar el subjecte temàtic i el que es diu sobre ell. Si aquesta idea principal és explícita s'anomena “frase temàtica” i acostuma a expressar-se al començament del paràgraf.
4. Quan el paràgraf no conté cap frase temàtica i la idea principal no és explícita, cal deduir-la i avaluar-la en funció de la seva capacitat de recollir tots els detalls del paràgraf. Prefereixo el criteri de Sánchez Miguel (*Els textos expositius*) quan diu que la idea principal està present en totes les oracions del paràgraf.

Es continua procedint de la mateixa manera fins arribar a la idea principal del text sencer.

- Ensenyament acurat del procediment del resum i els organitzadors textuais: referents, connectors, informacions metatextuals.
- Articulació de les idees principals a través de gràfics, esquemes, etc. Per exemple, a Sánchez-Miguel: *Los textos expositivos*, Santillana. Ofereixo una proposta pràctica de treball de textos expositius a l'aula inspirada en l'esmentat llibre.

I. Lectura global. En esta primera lectura interesa quedarse con dos o tres ideas que parezcan fundamentales. Las anotaremos e intentaremos recordar lo que sabemos sobre ellas. Se trata de activar nuestra memoria, nuestros *conocimientos previos*.

II. Un título para cada párrafo. Los párrafos desarrollan diferentes aspectos del tema del texto. Se trata de escribir un título breve en el margen de cada párrafo que recoja su idea principal. Hay que tener bien presente que el título que escojamos debe estar presente en la mayoría de las oraciones del párrafo. Acabada esta fase, deberemos tener presentes todos los títulos de todos los párrafos, que vienen a constituir una especie de *resumen en bruto* del texto.

III. Descubrir la superestructura u organización interior del texto: *comparativa*, consecutiva, etc. Será frecuente que esa organización combine dos o más de las estructuras: causal, consecutiva, problema-solución, etc.

IV. Redactar un resumen. Para hacerlo de manera más “científica” se proponen una serie de acciones. La primera consiste en *eliminar* en cada párrafo todo lo que no aporta información diferenciada, bien porque está implícito en otra información o bien porque dice de otra manera algo que ya se ha dicho. Luego *seleccionamos* las frases más *inclusivas*, aquellas que incluyen muchas otras informaciones. La tercera operación consiste en *generalizar*, con frases y palabras inventadas por nosotros todas las informaciones de la misma clase que podamos. Por ejemplo: *costumbres de los gatos, de los tigres, de las panteras*= *costumbres de los felinos*. Finalmente *linearizamos*, redactamos el contenido de cada párrafo e *integramos* los diferentes párrafos en el resumen global, utilizando al inicio de cada una de las partes *conectores* que nos permitan ligarlas lógicamente.

- **Interpretació.** En general, el professorat manifesta una certa por i recel a endegar processos interpretatius sobre el contingut dels textos que es treballen a l'aula. Les interpretacions d'un text són diverses i generen situacions que el docent viu com a poc controlables. La tradició didàctica anglosaxona, tanmateix, fomenta la lectura crítica dels textos a l'aula: diferenciació entre dades i opinions, valoració de la credibilitat d'una afirmació, etc. Com en altres aspectes de l'ensenyament de la llengua, caldria identificar i fer explícites les pors del professorat i facilitar coneixements i pràctiques de dinàmica de grup que facilitin l'expressió i gestió col·lectiva de les diferents mirades sobre el text que es treballa.
- **Control metatextual.** Concepte i pràctica lectora afavorits per la preocupació recent per l'*avaluació formativa*. “Control metatextual” vol dir la capacitat del lector per controlar el seu procés de comprensió del text, detectar insuficiències i aplicar-hi estratègies compensadores. Es difícil motivar el control metatextual si la lectura no està contextualitzada i no s'han marcat objectius lectors reals i clars, com ara: comparar diferents informacions sobre un tema, memoritzar i recitar un poema, etc.

2. LECTOR I CONTEXT.

- **La motivació és essencial.** Hi ha alumnes que no volen saber llegir. A més la majoria de pràctiques escolars de lectura són més guiades i programades que exploratòries i autònomes. L'escola, tradicionalment, s'ha centrat més en uns aspectes que no pas en altres. Per exemple, s'ha preocupat més pel resum dels textos que per promoure el raonament crític i inferencial.
- **Llegir i discutir sobre el contingut dels textos**, al grup-classe o en petit grup, i escriure sobre el que s'ha llegit, com proposa Alvermann, ha demostrat sobradament la seva eficàcia. La programació per "projectes de treball" és un bon marc per a enfocar la lectura d'aquesta manera. Les investigacions de Dansereau (1987) demostren que un text s'entén millor quan s'analitza en grup que no pas quan es llegeix de forma individual.

Resum de les idees principals del llibre d'Alvermann i altres *Discutir para comprender*.

Tema general: utilització de la discussió en diferents àrees curriculars per a desenvolupar les habilitats lectores de l'alumnat.

Capítol 1. Què és discussió i que no. Discussió no és *recitació*, basada en la dinàmica pregunta-resposta. El docent ha d'animar al seu alumnat a preguntar, elaborar continguts i pensar sobre el que han llegit. Docent i alumnes i alumnes entre sí interactuen i es demana a l'alumnat que superi en les seves intervencions les 2 paraules frase pròpies de les recitacions i que es preparin "per a canviar les seves opinions després d'escoltar contra-argumentacions convincent".

Capítol 2. El paper de la discussió per a promoure la comprensió lectora. La discussió afavoreix l'assimilació dels continguts dels textos, en reforça la memòria a llarg termini, permet plantejar objeccions i formular hipòtesis. A més, ajuda a superar el sentiment d'aïllament d'alguns alumnes quan llegeixen sols. Fonamental: la discussió s'ha de basar en el text i no prendre'l com a pretext.

Capítol 3. La influència del context. Els tres aspectes del context serien la intervenció del professor, l'espai físic i el tractament del llibre de text. Pel que fa al primer aspecte, el docent gestiona un "format de discussió" participatiu i, per tant, hauria de cuidar les relacions i expectatives mútues entre els participants. D'altra banda, es defensa una lectura dinàmica del llibre de text que el converteixi en un element actiu de discussió. Finalment, la consideració de l'espai físic de la discussió és fonamental. Condiciona la participació i està lligat a la percepció de sí mateix que el docent vol oferir. Les rengleres de taules habituals reforcen la imatge de control, però no fomenten la participació. Les autores recomanen especialment la forma de ferradura tot col·locant-me el docent a un dels extrems de la figura.

Capítol 4. La planificació de la discussió. Seleccionar els continguts de la lectura en funció dels objectius de la discussió. No és el mateix discutir per a dominar un tema, per motivar-ne un canvi de perspectiva o per solucionar un problema. D'altra banda la discussió pot presentar diferents formats, segons el que es pretengui: taula rodona, "peixera" amb intervenció de l'audiència, "rol playing" o representació del problema, ideal per a estudiants poc acadèmics, etc. D'altra banda, el docent hi desenvolupa diferents rols: *instructor* (explicador, clarificador), *participant* (de manera prudent, per la seva autoritat i pes dintre de l'aula), *incitador* de respostes sense formular-les explícitament, *neutral*, que orienta la resposta cap als altres alumnes i no respon ell. Aquest seria el rol predominant abans de lliurar les discussions a l'autonomia de l'alumnat.

Capítol 5. Estratègies de discussió en la lectura d'àrees de contingut.

- **ALD (audició+lectura+discussió).** El docent presenta l'esquema bàsic del contingut del text, es llegeix el text i es discuteix (aspectes que han quedat clars, que no han quedat clars i suggeriments a partir de la lectura).
- **“L’ADVOCAT DEL DIABLE”.** Com el deixeble de Sòcrates que va defensar la injustícia a fi i efecte que el seu mestre parlés , amb més empena, a favor de la justícia. Treball per parelles en el qual a cada persona li toca defensar una de les opinions en conflicte després de redactar-les. Feta l’activitat cada membre de la parella ha ‘avaluar fins a quin punt ha modificat els seus punts de vista.
- **LA DISCUSSIÓ PROGRESSIVA.** Els alumnes plantegen un tema que els interessa resoldre. Després, en petit grup, l’esmicolen en diferents aspectes (què sabem, quina informació n’és més rellevant, quines semblen solucions possibles, etc). Finalment, el tema es discuteix en gran grup.

- **Escenificar davant l’alumnat** procediments adult de lectura, el que nosaltres fem quan llegim.