

La compréhension en lecture

Jocelyne Giasson (2007: 3a edició) Bruxelles, Éditions De Boeck Université

1. Un model de comprensió lectora

El model que presentarem contempla tres variables principals: lector, text i context.

El principal canvi operat en els models d'aprenentatge de la lectura ha passat d'un centrat en llistes seqüencials d'habilitats a un altre de més global que integra les habilitats. La recepció ja no és passiva i remet a la interacció lector-text.

“El fet que la lectura sigui un mosaic d'habilitats isolades és cada cop més posat en qüestió; la comprensió lectora és sobretot percebuda com un procés hol·lístic o unitari.

El lector crea el sentit del text servint-se a la vegada del text, dels seus propis coneixements i de la seva intenció de lectura.

Tenint en compte aquest triple factor, la idea “aquest alumne té problemes de comprensió” queda substituïda per “**aquest alumne davant d'aquest tipus de text i dins d'aquest context comprèn d'aquesta manera**” [Interessant per a la meua recerca]

A. LA VARIABLE LECTOR

Lector:

Estructures [característiques del lector independentment de la situació de lectura]

Estructures cognitives

Coneixements sobre la llengua [des de fonol fins a prag]

Coneixements del món[cada cop està més clar que aquests

coneixements influeixen en l'adquisició de coneixements nous]

Normalment estan organitzats en esquemes, els quals són

activats pels lectors.

Estructures afectives [En tot aprenentatge, cal contemplar el que l'aprenent **vol fer**, l'actitud per la lectura i aquests textos]

Processos [fan referència a la posada en funcionament de les habilitats necessàries per abordar el text, al desenvolupament d'habilitats cognitives durant la lectura] La proposta en cinc grups és d'Irvin 86.

Microprocessos: serveixen per comprendre la informació que conté una frase. [reconeixement de mots, lectura de grups de mots, microselecció].

Processos d'integració: tenen la funció d'establir lligams entre les proposicions o frases. [utilització dels referents, ús de connectors, inferències basades en esquemes]

Macroprocessos: estan orientat envers la comprensió global del text [identificació idees principals, resum, utilització de l'estructura del text]

Processos d'elaboració: permeten el lector depassar el text i establir inferències no previstes per l'autor. [prediccions, imatges mentals, respostes afectives, lligam amb els coneixements, raonament]

Processos metacognitius: guien la comprensió i permeten el lector ajustar-se al text i la situació. [identificació de la pèrdua de comprensió, reparació de la pèrdua de comprensió]

A propòsit dels coneixements del món, Wilson i Anderson (1986) diuen “ Per aconseguir que els

alumnes esdevinguin lectors competents, cal que el programa escolar sigui ric en conceptes de tot tipus: història, geografia, ciència, art literatura... Tot coneixement adquirit per un infant l'ajudarà eventualment a comprendre un text.”(12)

B. LA VARIABLE TEXT

Considera que hi ha quatre criteris de classificació més pertinents que els altres en educació: segons la intenció de l'autor i el gènere literari, l'estructura del text i el contingut.

C. LA VARIABLE CONTEXT

El context psicològic faria referència a l'interès del lector per llegir el text. També hi ha el context social i el físic.

“Il a été démontré, par exemple, qu'un élève qui lit un texte à voix haute devant un groupe a beaucoup moins de chances de bien comprendre ce texte que s'il en fait une lecture silencieuse”
Holmes, 1985.

2. Un model d'ensenyament de la comprensió lectora

Es fonamenta en la metodologia de l'ensenyament explícit, sovint anomenat també ensenyament directe.

En aquest model, l'ensenyant planifica la seva actuació però no manté una acció rígida. També s'amoïna per situar els alumnes davant de situacions de lectura significatives i completes. No es fragmenta l'habilitat en subhabilitats sinó que es dóna un reforç màxim al punt de partida. Es permet llavors a l'alumne amb els indicis que té i el suport que rep aconseguir la tasca sencera en aquesta etapa. A mesura que l'alumne millora, disminueix el suport. És per això que es parla sovint d'ensenyament explícit hol·lístic per subratllar el fet que els alumnes se situen sempre davant una tasca de lectura completa i no davant d'activitats que se centren en subhabilitats.

Les etapes:

1. Definir l'estratègia i precisar la seva utilitat.

A poder ser, amb un llenguatge proper al dels alumnes. Cal que entenguin el que els aportarà aquesta estratègia nova.

2. Convertir el procés en transparent: cal explicitar verbalment allò que passa pel cap d'un lector expert durant el procés cognitiu.

3. Interactuar amb els alumnes per guiar-los cap al domini d'aquesta estratègia.

4. Afavorir l'autonomia en la utilització d'aquesta estratègia.

5. Assegurar l'aplicació de l'estratègia.

L'ensenyament explícit i els tipus de coneixements

QUÈ	Una breu descripció, una definició o un exemple de l'estratègia que es vol ensenyar. (coneixements declaratius)
PER QUÈ	Una breu explicació dient per què l'estratègia és important i com la seva adquisició ajudarà els alumnes a ser millors lectors (coneixements pragmàtics)
COM	Un ensenyament directe de la manera com opera (coneixements procedimentals) 1) L'ensenyant explicita verbalment com ell utilitza l'estratègia. 2) L'ensenyant interactua amb els alumnes i els guia envers el domini de l'estratègia tot donant-los els indicis, els records, i tot disminuint progressivament la seva aportació 3) L'ensenyant consolida els aprenentatges i afavoreix l'autonomia dels alumnes

	en la utilització de l'estratègia.
QUAN	L'ensenyant explica les condicions en les quals cal emprar o no cal emprar aquesta estratègia i com s'ha d'avaluar la seva eficàcia.

En definitiva, la fórmula **QUÈ-PER QUÈ-COM-QUAN** constitueix un quadre simple però ben fonamentat teòricament per preparar o completar una lliçó de lectura.

“Malgrat el seu valor innegable, l'ensenyament explícit no és la panacea (Baumann 1987). Si bé funciona molt bé per estratègies com comprendre la idea principal d'un text, el resum, o la utilització de l'esquema de la narració, quan es tracta d'estratègies més complexes on intervenen factors estètics (apreciar la poesia) no funciona tan bé. Cal recórrer a d'altres mètodes com l'ensenyament cooperatiu, l'ensenyament recíproc...

3. ELS MICROPROCESSOS

Recordem que actuen dins d'una mateixa oració. Consten de tres habilitats fonamentals: el [reconeixement dels mots](#), [la lectura per grups de mots](#), [la microselecció](#).

A. El reconeixement de mots

Els bons lectors reconeixen més fàcilment els mots que retroben que els lectors més hàbils, ja que han automatitzat aquest procés. Cal ajudar els joves a agilitzar aquest reconeixement.

Els estudis corroboren que l'ensenyament explícit de la descodificació als primers anys afavoreixen a llarg terme el reconeixement de mots, encara que a partir d'un cert moment el lector expert ja no els descodifiqui. “És útil d'ensenyar als lectors debutants una habilitat de la qual no hauran gairebé necessitat quan esdevinguin experts”. Cal distingir així el que seria [identificar un mot](#) (usar un mitjà per trobar la pronunciació) i [reconèixer](#) (donar una resposta instantània a un mot ja conegut per altres lectures).

Així, mentre el lector expert bàsicament reconeix mots, el lector debutant s'ha de centrar en la identificació de mots. Per tant, la descodificació serà entesa com una etapa transitòria.

Succeeix una paradoxa semblant amb l'ensenyament de la descodificació basada en la relació lletres-sons.

B. La lectura per grups de mots

Consisteix a utilitzar els indicis sintàctics per identificar dins la frase els elements que estan vinculats i que formen una subunitat. Aquest fet permet una lectura fluïda sense excessiu esforç.

Explicació a partir del rol de la memòria a curt i llarg terme.(els que llegeixen per grups de mots, acumulen molta més informació a la vegada i tenen més facilitat per establir significacions).

Se sap que hi ha una sèrie d'alumnes que fracassen en aquest tipus de lectura per mots tot i que se'n surten a l'oral, segurament per les marques prosòdiques. A l'escrit no hi ha aquestes marques i es perden.

Sembla que no cal intervenir en tots els alumnes en aquesta mena d'habilitats, només en aquells que continuen llegint mot per mot. Cal exposar-los freqüentment a un conjunt variat de materials adequats al seu nivell. Remarca dues formes d'actuació:

- [la lectura repetida](#) (sembla la més útil a partir de múltiples estudis)
Es basa en la relectura però té efectes beneficiosos en la comprensió gràcies al treball cognitiu que es proposa en les diverses lectures. S'utilitzen tant monitors de supervisió com l'audició de textos enregistrats(l'alumne llegeix al mateix temps que escolta la gravació). Les dues tècniques milloren la velocitat, la precisió, la comprensió i la prosòdia. Sugeriments p. 47
- treballar sobre el material a llegir a partir del [trencament del text en unitats](#). Els estudis han

mostrat que només té efectes en els lectors menys hàbils. Es tracta d'emprar barres i separacions físiques entre els grups de mots.

C. La microselecció

La microselecció és la que condueix al lector a decidir quina informació ha de retenir de cada frase: la idea principal de la frase. Es pot treballar des del principi de primària i acostia els alumnes a centrar-se en el bàsic de cada text.

4. ELS PROCESSOS D'INTEGRACIÓ

Dos tipus de processos d'integració

Tractaria dels lligams i relacions entre les proposicions i les frases. Són els que assegurin la cohesió del text, d'aquí que calgui que el lector en reconegui els **indicis**. Quan el lector ha d'establir lligams amb elements externs al text parlarem d'**inferències**. En aquest sentit, els processos d'integració consistirien a comprendre els indicis explícits que mostren relació entre les frases i inferir les relacions implícites, que es poden basar en el text o en els coneixements del lector.

A. Comprendre els indicis de relació

Els referents (anàfores) quan un mot o expressió s'utilitza per substituir-ne un altre. Pronoms, per exemple. Sembla que:

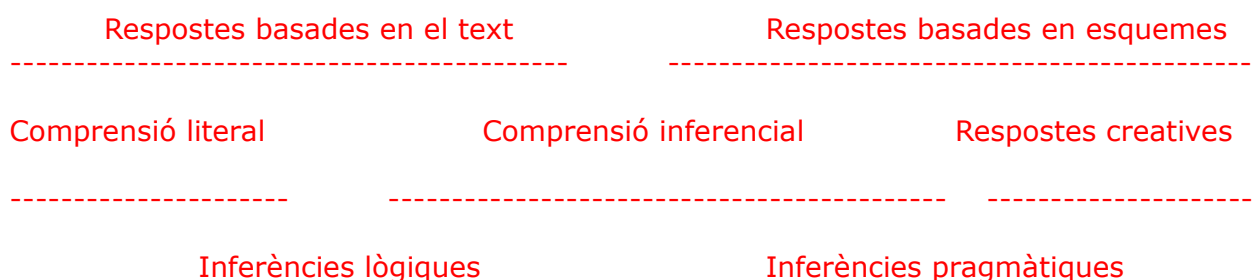
- les relacions llunyanes són més difícils d'establir que les adjacents,
- les relacions de tipus després són més difícils que les del tipus abans,
- les relacions on un pronom refereix a una proposició són més difícils que aquelles en les quals refereix a un nom

Recomana el model d'ensenyament explícit i en dóna una SD.

Un altra mena d'indicis són els connectors. Sembla que els connectors implícits costen molt més d'entendre que els explícits. Cal parar especial esment als connectors de causa perquè costa molt d'entendre i, a més a més, sovint queden implícits.

B. Les inferències

Tria per presentar el model conceptual de les inferències de Cunningham, en el qual les inferències s'organitzen per escales:



Per parlar d'inferència, cal que el lector superi la comprensió literal, és a dir, que vagi més enllà del que hi ha present a la superfície del text. Cunningham considera que una resposta és literal si és semànticament equivalent o sinònima d'una part del text, fet que es pot demostrar amb l'ajut de la gramàtica, de la sintaxi i del coneixement dels sinònims. (61)

Les inferències lògiques es basen en el text (inclosa dins la frase), mentre que les pragmàtiques parteixen dels coneixements del lector i dels seus esquemes. P 63, trucs per reconèixer-les.

Una inferència serà pragmàtica si el lector mitjà té tendència a fer-la; per contra, serà creativa si

només és comuna en certs lectors(es basa sobretot en coneixements anteriors, no en la imaginació).

Per ensenyar a inferir. Sembla que amb l'entrenament s'aprèn.

Inferències vinculades als esquemes dels lectors, Johnson et Johnson (1986) [Lloc, Agent, Temps, Acció, Instrument, Categoria, Objecte, Causa-efecte, Problema-solució, Sentiment-actitud]

Es proposen un seguit de seqüències per desenvolupar-les, potser un pèl complicades.

5. ELS MACROPROCESSOS

Primera part: la idea principal i el resum

Recordem que els macroprocessos s'orienten cap a la comprensió del text en la seva integritat.

A. La idea principal

És bastant conegut que els alumnes no aconsegueixen dominar aquesta habilitat a l'educació primària. Cal remarcar la indefinició d'aquest concepte, que ben sovint pot provocar dubtes entre els mateixos ensenyants.

Cal remarcar que es poden considerar dos categories d'informació important(VAn Dijk, 79):

- a) La informació pot ser important perquè l'autor la presenta com així (textualment important)
- b) La informació pot ser important perquè el lector la considera així en funció de la seva lectura (contextualment important).

Molts estudis remarquen la dificultat dels alumnes a trobar les idees importants remarcades pels autors ja que es concentren en les idees contextualment importants.

Una de les causes de confusió al voltant de la idea principal es troba en el fet que aquesta varia segons els textos. Alguns autors suggereixen que segurament s'hauria de reservar aquesta idea per als textos expositius.

També genera cert problema la diferència entre tema i idea principal.

Tema: Respon a la pregunta “de què parla aquest text” i se sol poder expressar amb una paraula o expressió.

Idea principal: Respon a la pregunta “quina és la cosa més important que ens vol dir l'autor” , se sol poder expressar en una o dues oracions. En algun cas pot ser implícita i cal que sigui inferida. La idea central pot ser explícita, implícita o, fins i tot, ambigua. Sembla que els costa menys localitzar-la en textos curts, si es troba a principi del text i si es tracta d'un text seqüencial o descriptiu. Costa molt més en textos amb estructura causa-efecte.

El primer que hauria de fer l'ensenyant a l'hora d'ensenyar l'estratègia de la idea principal és fer una autoobservació del seu propi procés fent-ho. Cal remarcar que fins als últims cursos de primària no es comença a dominar aquest procediment, i sempre acotat a paràgrafs. Baumann i Schmitt (1986) proposen un ensenyament explícit:

QUÈ: ... (p. 80 i 81)

COM: Hi ha tres etapes a seguir per trobar la idea principal d'un paràgraf quan no està explícita en una frase:

- a) Trobar el tema del paràgraf. El tema és com un títol compostat d'un o ds mots que diu de què es parla en aquell paràgraf.
- b) Llegir el text per veure què es diu d'aquest tema. Escriure una frase que contingui el tema i allò que és essencial del que es diu: tindreu la idea principal.
- c) Per verificar la resposta, rellegiu el text i a cada frase pregunteu-vos: és que aquesta frase té relació amb la idea principal? Si massa frases no segueixen aquest criteri, torneu al punt 1.

B. El resum

El resum es pot considerar una manera de delimitar el procés de comprensió.

El resum és la reescriptura d'un text anterior seguint un triple criteri:

- el manteniment de l'equivalència informativa, incloent el pensament de l'autor i les informacions

- principals que ofereix,
- l'economia de mitjans
- l'adaptació a una nova situació de comunicació, adaptant-lo a un auditori particular.

S'han descrit sis regles principals del resum:

- Eliminació:
 - de la informació secundària
 - de la informació redundant
- Substitució:
 - reemplaçar una llista d'elements per un terme que els englobi
 - reemplaçar una llista d'accions per un terme que els englobi
- Macroselecció i invenció:
 - escollir la frase que conté la idea principals
 - si no n'hi ha cap, produir-ne una.

Sembla que la idea d'eliminació s'aprèn ràpidament amb èxit, la de substitució costa més però es va agafant a l'inici del collège, el mateix succeeix amb la de selecció. **La d'invenció és la que costa més. Per tant la seqüència d'adquisició sembla que seria: regla de supressió, regla de substitució, regla de selecció, regla d'invenció.**

S'ha observat que els alumnes que no tenen el text davant, elaboren un metatext a partir del que recorden, en canvi, els que el tenen davant es basen en la tècnica: copiar-eliminar.

Per a l'ensenyament del resum:

Pot millorar molt si s'entrena. Taylor (1984) va descriure els principis que haurien de guiar l'ensenyament:

- Comprendre bé abans de resumir. Cal insistir que no n'hi ha prou amb una sola lectura.
- Prendre notes i marcar el text
- identificar les idees principals

Seqüència de dificultat: curts abans que llargs, narratius abans que informatius, idees principals explícites abans que les implícites, primer per a ells mateixos i després per a una auditori, exigir-lo cada cop més curt.

Se'n recomana l'ensenyament explícit i d'altres estratègies.

6. ELS MACROPROCESSOS

Segona part: els textos narratius

Aquest procés consisteix a treure partit de l'estructura narrativa dels textos. Se sap que els lectors més eficaços utilitzen l'estructura per comprendre millor i retenir la informació.

Les categories que concerneixen a l'estructura de la narració serien 6: **exposició, esdeveniment desencadenant, complicació, resolució, final i moralitat.**

Mentre que la gramàtica de la narració ens parla de l'estructura dels textos, l'esquema de la narració fa referència a una estructura cognitiva general a l'esperit del lector, la qual el lector utilitza per tractar la informació de la narració. Importància de les prediccions.

No hi ha consens sobre la necessitat d'ensenyar específicament les categories de la narració.

Proposa diversos quadres per ajudar l'alumnat a estructurar textos.

Sobre les prediccions, proposa treballar-les consecutivament al llarg de les etapes de la narració.

Remarca l'útil del “rappel de récit”: es tracta de demanar a un alumne que llegeixi una història i que la torni a dir amb els seus mots. És a la vegada un instrument d'avaluació i un útil d'intervenció en la comprensió. La selecció dels elements que recullen expliquen de quina manera l'han entesa. En la mesura que cal reestructurar el text, el lector esdevé més actiu.

Aquesta tècnica (de fet és una mena de paràfrasi) es considera més útil que la imatge mental. Molt útil amb lectors en dificultat. P. 112: hi ha una seqüència de com s'ensenya.

p. 114 i 115 exposa una manera d'avaluar aquest rappel de lectura, de manera qualitativa i quantitativa

La qualitativa és difícil, la quantitativa avalua la presència dels moments importants de la història

P. 118, graella qualitativa a partir del treball D'Irwin i Mitchell (1983):

Nivell	Criteris d'avaluació dels nivells
5	L'alumne fa generalitzacions que van més enllà del text; inclou enunciats que resumeixen una part del text; enuncia totes les idees importants del text així com les idees secundàries apropiades; inclou elements pertinents al text; el seu "rappel" és molt coherent, complet i comprensible.
4	L'alumne inclou enunciats que resumeixen una part del text; enuncia totes les idees importants del text així com les idees secundàries apropiades; inclou elements pertinents al text; el seu "rappel" és molt coherent, complet i comprensible.
3	L'alumne recull les idees principals; inclou idees secundàries apropiades i afegeix elements pertinents; el seu "rappel" és coherent, complet i comprensible.
2	L'alumne recull algunes idees principals i algunes idees secundàries; inclou informacions no pertinents; el seu "rappel" mostra un cert grau de coherència, és relativament complet i força comprensible.
1	L'alumne només recull detalls, afegeix o no elements no pertinents; el seu "rappel" és poc coherent, incomplet i incomprnsible.

Aquesta taula es complementa amb una graella d'avaluació qualitativa del rappel:

	5	4	3	2	1
Generalitzacions	X				
Enunciats de tipus resum	X	X			
Idees principals	X	X	X	?	?
Idees secundàries	X	X	X	X	?
Afegits	pertinents	pertinents	pertinents	No pertin.	No pertin.
Coherència	elevada	bona	mitjana	present	feble
Complitud	elevada	bona	mitjana	present	feble
Comprensibilitat	elevada	bona	mitjana	present	feble

7. ELS MACROPROCESSOS

Tercera part: els textos informatius

Els alumnes solen mostrar més dificultat per entendre els textos informatius que no pas els narratius, sovint perquè el contingut és menys familiar, les frases més llargues, els conceptes desconeguts i les estructures sintàctiques més complexes. Tot i això, hi ha qui justifica la incomprensió e una manca de motivació.

S'ha demostrat una relació entre la sensibilitat a l'estructura del text i el tipus i la quantitat d'informacions recordades.

Una classificació dels textos informatius(Meyer, 1985):

a) Descripció: Informacions sobre un tema especificant-ne certes característiques.

b) Enumeració: Llista d'elements vinculats per un nexa comú. En alguns casos mostra seqüències e

fets seguint un ordre temporal.

c) Comparació

d) causa-efecte

e) Problema-solució (pregunta-resposta)

Ara bé, sembla que la majoria dels textos informatius barregen aquestes estructures. Tanmateix, s'ha descrit una gradació de dificultat: seqüència, descripció, comparació, causa-efecte i problema-solució.

Estratègies de sensibilització de l'estructura dels textos informatius:

Parteix de la idea que conèixer-ne l'estructura millorarà la comprensió, d'aquí que proposi gràfics i altres recursos per tal que l'alumnat empli l'estructura per comprendre millor el text. La veritat és que el ventall de gràfics que presenta és completíssim i adequat a casa una de les cinc estructures.

En aquest sentit, també remarca la importància dels connectors com a indicis de la relació entre diferents moments del text.

Demana l'ensenyament explícit de l'estructura d'aquests textos.

8. ELS PROCESSOS D'ELABORACIÓ

queda clar que el lector ha d'agrupar els mots en unitats de sentit, establir lligams entre les frases i reconèixer les idees principals. Quan les inferències no han estat previstes per l'autor i no són indispensables per a la comprensió literal del text, parlem d'estratègies d'elaboració. Irwin (1986) n'identifica 5: **fer prediccions, fer-se una idea mental, reaccionar emotivament, raonar sobre el text, integrar la informació nova als seus coneixements anteriors.**

A. LES PREDICCIONS

Són hipòtesis que el lector fa sobre el que vindrà després dins del text. Hi ha dos tipus de prediccions: fonamentades sobre el contingut d'un text, o fonamentades sobre l'estructura del text.

Irwin (1986) sobre les fonts de les prediccions	
Prediccions sobre els t. narratius	Prediccions sobre els t. informatius
Prediccions d'esdeveniments fonamentats sobre: - el caràcter dels personatges; - la motivació dels personatges; - les característiques de la situació; - els indicis presents al text (il·lustracions, títol)	prediccions de contingut fonament. sobre: - els coneixements anteriors del tema; - els coneixements relacionats amb la causalitat (física, política, psicològica...)
Prediccions a partir de l'estructura, fonamentades sobre: - el coneixement dels gèneres literaris; els coneixement sobre la gramàtica de la narració.	Prediccions a partir de l'estructura fonamentats sobre: - el coneixement de les estructures dels textos informatius; - els indicis presents al text: (títol, introducció, mots de transició, taules i gràfics...)

Sembla que els lectors més eficaços són els que efectuen més prediccions al llarg de la lectura, de manera que seria interessant potenciar l'activitat dels més febles. Beck (1989) recorda que si encoratgem els alumnes a efectuar prediccions a partir d'indicis, sobretot si són indicis subtils, els sensibilitzarem a emprar-los en la comprensió del text: **predir implica la utilització d'indicis.** Un cop formulades les hipòtesis, també és important treballar en la confirmació i, sobretot, en la refutació d'aquestes hipòtesis. Cal que acabin entenent que pot ser normal no haver formula hipòtesis correctes.

Alguns autors han observat que els alumnes no empen ni els títols ni els subtítols com a indicis.

B. LA IMATGE MENTAL

Només s'ha estudiat (Long et al. 1989) la imatge mental i les seves relacions amb la lectura:

- a) augmenta la capacitat de memòria de treball durant la lectura tot reunint els detalls en conjunts;
- b) facilita la creació d'analogies i comparacions;
- c) és un útil d'estructuració i de conservació de la informació a la memòria;
- d) augmenta el vincle amb el text i les ganes de llegir-lo.

Sembla que els bons visualitzadors no necessàriament entenen millor el text, però entrenar-se en la imatge mental sí que millora la comprensió.

Long distingeix entre les imatges mentals **espontànies** i les produïdes **conscientment**. Aquestes darreres solen requerir una atenció especial al text i desenvolupen els processos metacognitius.

C. LES RESPOSTES AFECTIVES

Queda clar que forma part del procés de lectura, com a mínim en els textos narratius. Els alumnes han de saber en quins moments cal donar una resposta afectiva al text i quan no s'ha de fer.

Dos grans tipus: reacció emotiva a la intriga, identificació amb els personatges.

D. EL RAONAMENT

Emprar la intel·ligència per tractar el contingut del text, analitzar-lo i criticar-lo:

- a) Distingir els fets de les opinions.
- b) Jutjar la credibilitat d'una font d'informació.
- c) Reaccionar a l'aspecte connotatiu del llenguatge de l'autor.

E. LA INTEGRACIÓ DE LA INFORMACIÓ DEL TEXT ALS CONEIXEMENTS

9. ELS PROCESSOS METACOGNITIVS

Ens referim tant als coneixements del lector sobre el seu propi procés de lectura com a la capacitat d'adonar-se que ha perdut una informació i a les estratègies per posar remei a la situació.

El primer component de la metacognició és el coneixement que el lector té de les seves habilitats, estratègies i recursos per fer front a la lectura. Hi hauria tres subcomponents: coneixements sobre la pròpia persona, coneixements sobre la tasca, con coneixements sobre les estratègies.

“Selon plusieurs auteurs, les difficultés des jeunes lecteurs et des lecteurs moins habiles peuvent être expliquées en partie par leur manque de connaissances sur les stratégies efficaces, sur les caractéristiques des textes et sur leurs propres forces et faiblesses” (Paris et al, 1987; Forlizzi et Clark, 1989) p. 154

L'autogestió de la comprensió:

- saber QUAN comprenem (i quan no ho fem)
- saber QUÈ COMPRENEM (i què no comprenem)
- saber QUÈ TENIM NECESSITAT DE COMPRENDRE
- saber que PODEM FER ALGUNA COSA quan no comprenem.

Sembla que una estratègia d'aula útil pot ser la discussió metacognitiva a l'aula.

10. EL PAPER DELS CONEIXEMENTS DEL LECTOR A LA COMPENSIÓ

Des de fa dècades se sap que els coneixements previs estan organitzats en esquemes i actuen sobre els nous fets retrobats al text. S'ha demostrat que els alumnes amb més coneixements són aquells que retenen millor les informacions.

Després d'estudiar la quantitat d'informacions, els investigadors es van centrar en la qualitat

d'aquestes informacions ja que sovint eren vagues, incompletes o inexactes.

Estudis portats a terme per Lipson van demostrar que els lectors aprenen més informacions noves sobre un tema quan no tenen coneixements previs que quan posseeixen coneixements previs erronis. Holmes 83 confirma que són els lectors menys hàbils aquells que gestionen més rígidament els seus errors.

Per anar en contra dels coneixements erronis d'un lector cal afegir a la lectura del text estratègies que l'obliguin a comparar els seus coneixements amb les informacions presentades al text.

Estratègies pedagògiques:

- **Estimulació dels coneixements** abans de començar, evitant dues situacions trampa: realitzar activitats de preparació massa generals, sense lligam amb el contingut específic del text; realitzar activitats que es concentrin sobre els conceptes específics que no són essencials per a la comprensió del text.
- L'estimulació de coneixements s'ha de continuar amb l'organització dels coneixements i el vincle amb el text.

M'ha interessat especialment la tècnica PREP proposada per Langer (1982 i 84), ja que a partir de l'estimulació d'associacions amb un concepte (en grups de 10) pot establir el nivell de coneixements d'un grup sobre el tema:

CONEIXEMENTS:

Molts: conceptes genèrics, definicions, analogies, lligam entre conceptes;

Passables: exemples, atributs, característiques funcionals;

Pocs: associacions, morfemes, semblances fonètiques, experiències més o menys pertinents.

11. EL VOCABULARI I LA COMPENSIÓ EN LECTURA

Els alumnes de 10 a 14 anys adquireixen entre 750 i 8250 mots per any.

Anàlisi de les fonts:

- alguns s'adquireixen a través dels mitjans de comunicació i de la interacció amb els adults i els iguals;
- a partir del segon cicle de primària, la majoria de mots nous s'adquireixen a través de la lectura
- Sembla que aquests aprenentatges no vénen de l'ensenyament explícit de vocabulari a classe (màxim 300 mots per any)
- **la lectura personal és precisament el factor més susceptible d'explicar la rapidesa de l'adquisició i la disparitat de l'adquisició en els alumnes.**

Proposa tres vies d'intervenció pedagògica per augmentar l'adquisició de vocabulari:

A. L'APRENENTATGE INDIRECTE DE VOCABULARI A TRAVÉS DE LES LECTURES PERSONALS

Els mots s'adquireixen per etapes a través de diversos textos, cal retrobar el mot diverses vegades en context per assolir una visió de conjunt sobre la seva significació.

Es poden identificar dues maneres d'aprenentatge indirecte del vocabulari:

a) L'anàlisi morfològica: s'ha demostrat que un treball morfològic centrat en els afixos més freqüents i orientat a la comprensió, millora aquesta capacitat.

b) La utilització del context: és la via principal. Cal remarcar que la informació que dóna el context natural pot ser parcial i, per tant, no ser excessivament útil. Nagy explica que en un context de lectura natural els alumnes tenen un 20% de possibilitats d'aprendre un mot nou pel context. Pot semblar poc, però llegint una estona cada dia, són molts mots.

La motivació envers la lectura és crucial en aquest aspecte.

B. CONVERTIR ELS ALUMNES AUTÒNOMS EN L'ADQUISICIÓ DE VOCABULARI

Les recerques sobre l'ensenyament explícit d'emprar els indicis del context solen millorar la capacitat de l'alumnat, tot i que no queda clar que generalitzin aquesta tècnica.

Es proposa que l'alumne estiri diverses fonts (Herman i Weaver, 1988):

Mot nou:

Mirar el propi mot:

Morfologia

Coneixements personals sobre el mot

Mirar al voltant del mot:

atmosfera general del text

frase o expressió

L'aprofundiment del concepte de definició:

Schwartz i Raphael (1985) proposen una intervenció dirigida a ensenyar explícitament el tipus d'informació que hi ha dins d'una definició, proposen que els alumnes esdevinguin autònoms en l'ús d'aquest esquema de definició:

Es basen en la idea de xarxa semàntica, que comprèn tres tipus d'informacions:

- a) la **categoria** a la qual pertany el concepte *Què és?*
- b) les **propietats** o característiques del concepte *A què s'assembla?*
- c) **exemples** del concepte

C. L'ENSENYAMENT SISTEMÀTIC DE VOCABULARI

Si la lectura personal serveix per eixamplar el vocabulari, l'ensenyament explícit permet desenvolupar la **profunditat** de vocabulari. en aquest sentit, cal ser molt curós en la selecció dels mots a ensenyar.

Estratègies incompletes d'ensenyament:

- donar un sinònim o una definició del mot. Només serveix per a conceptes simples.
- moltes recerques han demostrat que el recurs al diccionari és el mitjà menys eficaç per aprendre mots nous. Aquest és molt més útil per a l'ortografia.
- situar el mot a una frase.

Estratègies suggerides:

- La integració, que consisteix a vincular els nous mots als coneixements de l'alumne. [constel·lacions]
- La utilització funcional procura que l'alumne l'emprí activament després de l'apropiació.
- la repetició el porta a retrobar el mot en diferents contextos per tal de reconèixe'l automàticament.

12. EL LLOC DE LES PREGUNTES A L'ENSENYAMENT DE LA COMPRESIÓ LECTORA

Tot i que la presència de les preguntes en les activitats de lectura és central, en els últims anys s'han fet una sèrie de crítiques a la seva utilització:

- massa literals
- emprades més per a l'avaluació que no pas per a la comprensió
- sovint només serveixen per comprovar si s'ha llegit el text.

Malgrat això, sembla que cal veure com, quan i on s'han de fer, però cal seguir-los donant un paper

central.

Cal tenir en compte que, a banda de les qüestions de tipus Qui?, Quan?, Per què?, On? Hi ha les pseudopreguntes, aquelles que presenten un aspecte enunciatiu però demanen una resposta.

Les classificacions de preguntes són molt variades:

Smith i Barret (1974):

- 1) Reconeixement literal o record; la pregunta demana al lector reconèixer idees, situacions...expressades literalment al text.
- 2) Inferència: la pregunta demana al lector que utilitzi una síntesi de la seva comprensió literal, dels seus coneixements i de la seva imaginació per formular una hipòtesi
- 3) Avaluació: la pregunta reclama un judici sobre el text.(seria semblant a la interpretació)
- 4) Apreciació: Porta l'alumne a valorar críticament el text basant-se en els seus coneixements de tècniques literàries.

[comprensió literal (1 i 2), comprensió interpretativa (3) i comprensió crítica (4)]

Aquesta taxonomia s'ha deixat de banda en favor de la de **Pearson i Johnson (1978)**. Té la particularitat de centrar-se en la relació existent entre les preguntes posades sobre el text i les respostes donades efectivament pel lector. Això podrà servir per acceptar respostes que potser no havien estat previstes.

Aquesta classificació s'anomena R-Q-R (Relació qüestió resposta) i comprèn tres nivells:

1. La relació **explícita i textual** si la pregunta i la resposta es deriven les dues del text i si la relació entre la pregunta i la resposta està clarament indicada per indicis dins del mateix text.
2. La relació **implícita i textual** si la qüestió i la resposta deriven les dues del text **però** no hi ha cap indicatiu gramatical que les vinculi. El lector ha d'emprar com a mínim una inferència.
3. La relació és **implícita i basada sobre els esquemes del lector** si la pregunta deriva del text i el lector empra els seus propis coneixements per respondre-hi.

Els autors inclouen la categoria d'"**intrusions textuales**" per parlar de respostes basades en el text però sense relació amb la pregunta posada. De fet, són males respostes. A vegades podem trobar **intrusions derivades dels esquemes dels lectors** sense relació amb la pregunta.

Aplicacions pedagògiques:

Raphael suggereix d'iniciar els alumnes en la classificació R-Q-R distingint entre aquelles que tenen resposta al text i les que provenen del cap dels alumnes:

Resposta:

– **dins del text:**

- **just aquí:** les que es veuen directament (explícites): la resposta es troba en una sola frase del text.
- **pensa i busca** (implícites): la resposta és al text però cal cercar-la en diverses oracions

– **dins del cap:**

- **L'autor i tu:** emprant elements del text i coneixements propis
- **Tu sol:** emprant només els propis coneixements.

Abans de la lectura farem servir preguntes del tipus "tu sol", durant la lectura dels tipus "just aquí" i "pensa i busca". Al final de la lectura insistirem amb "l'autor i tu" i "Tu sol".

Les qüestions sobre el producte i les qüestions sobre el procés:

Durkin (1978-1979) va distingir dos tipus de preguntes:

- a) Si una pregunta té possibilitats de fer evolucionar l'alumne pel que fa a les habilitats de comprensió, la classificarem amb la rúbrica "**ensenyament**".
- b) Si l'ensenyant, amb la resposta no en fa res i només valora el seu grau d'exactitud, la rúbrica serà "**avaluació**".

El qüestionament recíproc intenta trencar el monopoli que l'ensenyant té de les preguntes i es basen

en alguns estudis que demostren que s'aprèn més posant preguntes que no pas responent-les.