



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

L'ensenyament de la comprensió lectora: un punt de vista interactiu

Isabel Solé i Gallart



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

TD-100
VOL.I

L'ENSENYAMENT DE LA COMPRESIO LECTORA:
UN PUNT DE VISTA INTERACTIU.

Isabel Solé i Gallart.

Tesi doctoral dirigida pel
Dr. César Coll Salvador.
Setembre, 1986.

Vol. I.

FACULTAT DE PSICOLOGIA
UNIVERSITAT DE BARCELONA.





(Yo sé de una región cerril cuyos bibliotecarios repudian la supersticiosa y vana costumbre de buscar sentido en los libros y la equiparan a la de buscarlo en los sueños o en las líneas caóticas de la mano... Admiten que los inventores de la escritura imitaron los veinticinco símbolos naturales, pero sostienen que esa aplicación es casual y que los libros nada significan en sí. Ese dictamen, ya veremos, no es del todo falaz).

J.L. Borges, 1978 [1956]
La Biblioteca de Babel. Ficciones.
Barcelona: Alianza, p.92.

En l'elaboració d'aquest treball hem rebut la influència i el suport d'algunes persones a qui volem fer arribar el nostre reconeixement. La direcció i guia del Dr. César Coll, els seus comentaris i crítiques i l'atenció que ens ha dispensat han contribuït d'una manera decisiva a la seva realització. Estem també en deute amb Eulàlia Bassedas, amb qui hem mantingut profitoses discussions sobre la tesi i en qui hem trobat una font inesgotable d'ànim. Agraïm així mateix a la Dra. Mariana Miras les seves orientacions i suggerències, i a Josep Fornés la seva ajuda en la recollida de les dades.

Joan Teixidó, Remei Gallart i Lluís Solé han posat les condicions per a que aquest treball pogués portar-se a terme. La seva transcripció s'ha vist facilitada per la paciència i minuciositat d'Olga Rius.

Per últim, i d'una manera molt especial, volem expressar el nostre agraïment als vuit mestres que durant un curs ens van permetre entrar en contacte amb la rica i complexa dinàmica de les aules.

A tots, gràcies.

A l'Aleix.

PREFACI	I
CAPITOL I: ELS MODELS DE LECTURA	1
Introducció	2
1.1. El model bottom up	15
L'acte lector i les habilitats implicades en l'aprenentatge de la lectura	15
Les aportacions particulars en el marc bottom up: Gough i La Berge i Samuels	19
Punts foscos i dificultats de l'explicació bottom up de la lectura	33
1.2. El model top down	38
L'acte lector i les habilitats implicades en l'aprenentatge de la lectura	38
Les aportacions particulars en el marc top down: Smith i Goodman, Goodman i Burke	43
Punts foscos i dificultats en el model top down ...	53
1.3. El model interactiu	57
L'acte lector i les habilitats implicades en l'aprenentatge de la lectura	57
Les aportacions particulars en el marc interactiu: Rumelhart i Adams i Collins	68
Punts foscos i dificultats del model interactiu ...	81
CAPITOL II: L'APRENTATGE DE LA LECTURA	90
2.1. El problema dels requisits en l'aprenentatge de la lectura	91
2.2. La influència del medi familiar en l'aprenentatge de la lectura	98
Medi familiar i aprenentatge de la lectura	102
Les condicions internes familiars que influencien l'aprenentatge de la lectura	106
2.3. Les fases de l'aprenentatge de la lectura	113
2.4. L'aprenentatge de la lectura i lectura comprensiva	128

CAPITOL III: L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA	132
3.1. La querella dels mètodes	133
3.2. L'ensenyament de la lectura en el marc del model bottom up	136
3.3. L'ensenyament de la lectura en el marc del model top down	149
3.4. L'ensenyament de la lectura en el marc del model interactiu	167
Una concepció interactiva de la lectura, del seu aprenentatge i del seu ensenyament	169
L'ensenyament d'estratègies de lectura comprensiva.	175
Ensenyar a comprendre: la funció del mestre	196
L'avaluació de la comprensió lectora en el model interactiu	207

CAPITOL IV: L'ANALISI EMPIRICA DE L'ENSENYAMENT

DE LA LECTURA	212
4.1. La investigació sobre l'ensenyament de la lectura: un plantejament interaccionista i ecològic	213
4.2. L'ensenyament de la lectura a les aules	215
4.3. La investigació sobre els manuals de lectura	234

CAPITOL V: VERS L'ELABORACIO D'UN MODEL PER A L'ANALISI

DE L'ENSENYAMENT DE LA COMPRESIO LECTORA ...	241
5.1. Categorització de les variables en l'anàlisi empírica de l'ensenyament	242
5.2. El paradigma procés-producte aplicat a l'anàlisi empírica de l'ensenyament: abast i limitacions	246
5.3. Els professors com a processadors d'informació: l'ensenyament com un procés de presa de desicions	257
5.4. Els factors que contribueixen al procés de presa de desicions en l'ensenyament. Els pensaments pedagògics dels mestres	268

5.5.	Pensaments pedagògics i estratègies d'ensenyament en l'àmbit de la lectura	274
5.6.	Proposta d'un model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora	284
CAPITOL VI: APROXIMACIO EMPIRICA A L'ANALISI		
	DE L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA	297
6.1.	Objectius generals de la investigació	298
6.2.	Hipòtesis directrius	302
	Hipòtesis relatives als pensaments pedagògics dels mestres i la seva relació amb la pràctica d'instrucció	303
	Hipòtesis relatives a l'ensenyament sistemàtic de la comprensió lectora	307
6.3.	La investigació de l'acció educativa: alternatives metodològiques als paradigmes tradicionals	307
	La investigació natural	313
6.4.	La recollida de les dades pertinents	319
	Els pensaments pedagògics dels mestres sobre la comprensió lectora	320
	Les pràctiques pedagògiques dels professors quant a la comprensió lectora: les observacions de classe	323
6.5.	L'anàlisi de les dades: la recerca de significacions	332
	L'anàlisi de les observacions	334
	L'anàlisi dels textos	334
	L'anàlisi de les entrevistes	335
6.6.	El disseny de la investigació	345
CAPITOL VII: L'ANALISI DE LES DADES		
7.1.	L'anàlisi dels materials de lectura. Aspectes generals	357
	El llibre de lectura	358
	El Quadern de treball	361

La Guia del Mestre	362
L'anàlisi dels exercicis de comprensió de la lectura	368
Material de lectura i treball de comprensió: alguns comentaris generals	369
7.2. L'ensenyament de la comprensió lectora: pràctica d'instrucció i pensaments pedagògics	375
Escola A. Mestre A.	378
Escola B. Mestre B.	396
Escola D. Mestre D'.	410
El resultat de l'anàlisi a les cinc aules restants.	418
 CAPITOL VIII: CONCLUSIONS I DISCUSSIO	 421
8.1. La contrastació empírica de les hipòtesis	421
L'ensenyament sistemàtic de la comprensió lectora .	422
Les relacions entre pensaments pedagògics i pràctica d'instrucció	427
8.2. Discussió	432
8.3. Conclusions	441
Implicacions per a la formació dels mestres	448
Implicacions de cara a la futura investigació	453
 BIBLIOGRAFIA	 458

PREFACI.

Entendre la trajectòria i l'abast d'un treball d'investigació sovint es fa difícil si no s'expliciten els motius i preocupacions que es troben al seu origen, si no se l'ubica en el marc general en que s'inscriu. El nostre interès pels temes relacionats amb la lectura, i concretament per la manera com es porta a terme l'ensenyament de la comprensió lectora és fruit de la nostra activitat professional a l'àrea de Psicologia de l'Educació i en particular en l'àmbit de la intervenció psicoeducativa. Precisament en aquest àmbit hem pogut constatar personalment quelcom que ja era ben sabut: de l'elevat nombre d'alumnes que no assoleixen l'èxit acadèmic, una bona part presenten problemes a l'hora d'entendre el contingut d'un text, i més amplament, dificultats relacionades amb l'aprenentatge de la lectura. A aquesta constatació succeïa una altra, relativa a la manca de recursos i dificultats que experimenten els ensenyants, en general, per a establir seqüències d'instrucció susceptibles d'ajudar aquells alumnes. Per supost, l'interès que sentíem no es limitava a la solució dels problemes que es presentaven en l'àmbit de la comprensió lectora; la nostra manera d'entendre els objectius de la intervenció psicoeducativa ens portava a interrogar-nos sobre els processos d'ensenyament/aprenentatge que calia dissenyar per assegurar que els alumnes poguessin comprendre, interpretar i utilitzar els textos als que amb tanta freqüència es veuen confrontats dins i fora del marc escolar. Hem d'admetre que tot i estar convençuts que assolir una bona comprensió lectora constitueix un objectiu de primer ordre per a garantir la bona marxa de l'escolaritat, tot i que crèiem en la necessitat de procurar situacions d'instrucció específicament dirigides a ensenyar i a ajudar a comprendre el text, no disposàvem de resposta, més enllà d'algunes intuïcions, per a l'interrogant que ens havíem plantejat: com s'havia de fer?.

Es evident que respondre la pregunta que acabem de formular té algunes implicacions que no és possible ignorar. La més significativa, al nostre judici, crida l'atenció sobre el fet que la posta en marxa d'un procés d'ensenyament/aprenentatge mai no és una qüestió de caire exclusivament tècnic. Al contrari, tenim la convicció que qualsevulla decisió d'ensenyament recolza en uns determinats postulats psicològics i filosòfics que permeten justificar-la. Així, a l'interrogant que més amunt enuncïàvem, se n'afegien de nous: és possible constatar l'existència de diversos punts de vista respecte de la lectura i de la comprensió lectora? Si la resposta és positiva es plantegen encara d'altres qüestions: com s'aborda l'ensenyament des de cada perspectiva particular? és possible atribuir les diferències que eventualment es puguin trobar a filiacions teòriques distintes?. En un context com aquest la figura del mestre adquireix un relleu important. Ell és el dipositari, a través de la formació que ha rebut, d'aquells postulats a que més amunt al·ludíem, postulats que es modifiquen i corregeixen mitjançant l'experiència quotidiana. Ell és l'encarregat d'organitzar les situacions d'ensenyament/aprenentatge, les quals podem suposar coherents amb el seu marc de referència; una determinada manera d'entendre la lectura i els processos mitjançant els quals els nens l'adquireixen comportarà una manera també determinada d'enfocar-ne l'ensenyament. Hem arribat així al nucli del que constitueix el nostre treball d'investigació: indagar des de quines perspectives és possible conceptualitzar la lectura, el seu aprenentatge i el seu ensenyament; esbrinar quines relacions s'estableixen entre els pensaments pedagògics dels mestres i la pràctica d'instrucció en l'àmbit de la comprensió lectora.

En les pàgines que segueixen hem intentat abordar des de la nostra pròpia perspectiva aquesta ampla problemàtica, conscients que el nostre treball constitueix només una passa

en el camí que condueix al coneixement dels factors i variables que intervenen en l'ensenyament. El primer capítol constitueix una aproximació als models teòrics que és possible identificar en el camp de la lectura; els dos capítols següents, ja a partir d'aquells models, analitzen respectivament la manera d'entenendre l'aprenentatge i l'ensenyament de la comprensió lectora. La separació entre ensenyament i aprenentatge s'ha produït únicament a efectes d'assolir una major claredat en l'exposició; la nostra convicció que un i altre representen els dos pols d'un mateix procés creiem que es reflecteix en seccions posteriors de la tesi. En el capítol quart s'ofereix una breu revisió de treballs d'investigació que s'han ocupat del mateix fenomen que ens preocupa a nosaltres. El cinquè, a partir d'una reflexió sobre les variables que intervenen en l'ensenyament i els paradigmes mitjançant els quals és possible aproximar-se a la seva anàlisi empírica, vol desembocar en la proposta d'un model susceptible de donar compte dels factors que intervenen en l'ensenyament de la comprensió lectora. En el capítol sisè es descriuen les línees generals del disseny d'investigació elaborat per tal de contrastar el model formulat i el capítol setè es dedica a l'anàlisi de les dades obtingudes. Les conclusions i la discussió s'aborden en el vuitè i últim capítol, en el qual s'expliciten també les implicacions del nostre treball envers la recerca i la formació del professorat.

CAPITOL I.
ELS MODELS DE LECTURA.

Introducció.

Llegir és un procés d'interacció entre un lector i un text, procés mitjançant el qual aquell intenta obtenir la informació textual pertinent per als propòsits que han guiat la seva lectura. Aquesta afirmació, que amb una sèrie de matisos podria ser acceptada per investigadors, ensenyants, tècnics en lectura i simplement lectors, té algunes implicacions que val la pena considerar. En primer lloc, comporta òbviament la presència interactuant d'un text i d'un lector. Interacció significa "acció o influència mútua o recíproca", (1); així doncs, descriure la lectura en termes de procés d'interacció comporta dotar d'un paper actiu al lector -en tant en quant ha de construir, a través de les seves pròpies aportacions, el significat del text-, i també al text -en tant en quant és susceptible de mobilitzar el lector i provocar en ell una sèrie d'accions dirigides a la seva aprehensió. En segon lloc, la nostra afirmació assumeix que la finalitat de la lectura és l'obtenció d'informació : un número de telèfon, el cinema on s'exhibeix un determinat film, la recepta d'un gelat, la trama d'una història policíaca, la interpretació d'un informe d'investigació. Aquest aspecte de la lectura, que avui en dia ens sembla obvi, no ha estat sempre present en les definicions de lectura que es poden rastrejar al llarg de la història. De fet, en algunes èpoques, la lectura no ha estat tant una qüestió d'obtenir informació com de declamar, pronunciar acuradament ... etc. Diguem per últim que la informació a la qual pretenem accedir mitjançant la lectura no és una informació qualsevulla, sinó precisament la que ens resulta necessària en un moment determinat i que ha estat la responsable de que ens introduïm en un procés de lectura. Com veurem més endavant, els propòsits que la guien tenen una importància decisiva en el desenvolupament del procés, particularment en la selecció que operen sobre el material

imprès i en el record del text o d'algunes de les seves parts.

L'afirmació que proposàvem al començament és en realitat una simplificació grollera del que constituiria una definició de la lectura; de fet, al final d'aquest capítol, aspirem a esboçar una definició acurada que especifiqui les variables que intervenen en aquest procés. Tanmateix, la nostra afirmació, tal com està enunciada ja resulta útil per a plantejar un seriós problema: com s'aprèn a llegir? I diem que es tracta d'un problema seriós no perquè no tingui resposta; més aviat al contrari, el que resulta problemàtic és la diversitat de factors i camins als quals s'apela per a explicar el procés que condueix a l'aprenentatge de la lectura. La qüestió es complica encara quan a partir de les diferents aproximacions a l'aprenentatge es dedueixen prescripcions per a l'ensenyança d'aquest objecte de coneixement, prescripcions que adopten la forma de mètodes que sostenen opinions sempre diferents i freqüentment oposades sobre la millor manera d'ensenyar. No entrarem ara en la discussió sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura; ens ocuparem d'aquests temes més endavant. Volem només senyalar que en la història de la investigació i de l'ensenyament de la lectura s'ha anat configurant l'aparició de dues concepcions oposades i irreductibles quant a la seva naturalesa, al procés mitjançant el qual s'aprèn i les estratègies a través de les quals s'ensenya. Aquestes dues concepcions s'analitzen en profunditat en aquest mateix capítol, a la fi del qual es presenta una alternativa a la vegada conciliadora -en el sentit que assumeix postulats propis d'ambdues- i progressista -perquè permet avançar cap a la consecució de models més explicatius de la lectura. Però abans, un cop d'ull forçosament breu i esquemàtic als orígens de la investigació en lectura i la seva evolució fins els nostres dies, ens permetrà conèixer els arrels de

les posicions actuals al voltant del tema, així com el caràcter en ocasions recurrent d'aquestes investigacions.

Venezky (1984), en un recent treball que indaga el camí seguit per la investigació sobre la lectura, situa el seu origen en el que s'ha considerat tradicionalment els inicis de la psicologia científica. L'autor cita dos importants experiments portats a terme per J. McKeen Cattell al laboratori de Wundt, a Leipzig, el resum dels quals va aparèixer publicat l'any 1886. Ambdós experiments demostraven que els subjectes necessitaven més temps (en alguns casos, el doble) per a llegir paraules i lletres sense cap relació entre si que per fer-ho quan es presentaven relacionades (a l'interior d'una frase, o a l'interior d'una paraula). A la vegada que Cattell portava a terme els seus treballs al laboratori de Wundt, un francès, Emile Javal arribà a la conclusió que els moviments dels ulls que tenen lloc durant la lectura no són lineals sinó a sotregades, i feia també estudis pioners sobre la legibilitat del text. Crida l'atenció el fet que molts dels experiments que actualment es porten a terme en els laboratoris de psicologia segueixin la línia dels treballs de Cattell (1886); així mateix és remarcable el fet que alguns desenvolupaments recents en el marc de la investigació en lectura, i que són considerats com a promisoris, situin l'estudi dels moviments dels ulls en el nucli de les seves formalitzacions (vegeu al respecte els treballs de Daneman, Carpenter i Just, 1982; Just, Carpenter i Woolley, 1982).

Venezky senyala que cap a la fi de la dècada de 1880 s'obre una "època d'or", en la qual la investigació sobre els processos de lectura ocupa un lloc de primer ordre entre els treballs de psicologia experimental. En aquests anys, molts dels problemes bàsics que avui en dia encara reclamen l'atenció dels investigadors van ésser objecte d'estudi

empíric: reconeixement de paraules, moviments dels ulls, camp visual... etc.

Per als propòsits d'aquestes breus pinzellades històriques, és interessant remarcar la polèmica que ja des de l'inici van suscitar els treballs que s'ocupen de com es reconeixen les paraules. La controvèrsia es produïa entre els qui asseguraven que el que es reconeixia era la paraula globalment entesa -segons Venezky, en aquell temps, la majoria dels psicòlegs americans-, i els qui afirmaven, en canvi, que el reconeixement d'una paraula passava pel reconeixement de les lletres i grups de lletres que la formaven -postura defensada llavors pels psicòlegs alemanys. Així, l'any 1898 Erdmann i Dodge (citats per Venezky, 1984) demostren que una paraula pot ser llegida a una distància determinada, però que a la mateixa distància no es poden identificar les lletres que la componen presentades aïlladament. Cal recordar també l'experiment de Cattell abans esmentat (1886), segons el qual les lletres organitzades en paraules significatives es perceben millor que les lletres organitzades a l'atzar. En una investigació portada a terme per Pillsbury (1897, citat per Venezky, 1984) es demanava a uns subjectes que identifiquessin paraules -després d'una breu exposició- en les quals una lletra s'havia substituït per una altra, estava coberta per una "x" o bé s'havia omès. Els subjectes havien de dir la paraula que se'ls havia presentat i la lletra que no havien vist prou bé. Generalment no podien assenyalar les lletres alterades i fins i tot en alguns casos insistien en que les havien vistes clarament.

Al costat d'aquests treballs que donen suport a la hipòtesi de la paraula global trobem també evidència per al reconeixement a través de les lletres. Així, Venezky cita els treballs de Goldscheider i Müller (1893), que troben més errors en la lectura quan en les paraules/estímul que es

presentaven breument als subjectes experimentals hi mancava una "lletra determinant" que quan la lletra omesa era considerada pels autors com "indiferent". En la mateixa línia, Zeitler (1900) i Messmer (1904) intentaren construir una teoria sobre "lletres determinants", a partir de l'anàlisi de les lletres que havien estat vistes correctament en paraules presentades amb el taquistoscopi, les quals havien donat lloc a errors de lectura en els subjectes experimentals.

En aquest període caracteritzat per l'interès en els processos subjacents a l'acte de llegir, cal esmentar com a realització cabdal l'obra d'Edmund Huey, The Psychology and Pedagogy of Reading (1908), com a mínim per tres raons importants. La primera, perquè aquesta obra recull el treball experimental portat a terme fins el moment sobre la naturalesa i funció dels processos perceptius en la lectura, però a més discuteix aspectes com ara el llenguatge subvocal, la història de la lectura o la qüestió del significat. La segona, perquè en el llibre de Huey hi ha un interès clar pel vertent pedagògic i d'instrucció de la lectura; tant és així que en l'opinió de Venezky és justament l'aparició d'aquesta obra la que senyalarà un gir de la investigació cap a l'ensenyament i l'avaluació (tests) de la lectura. Per últim, perquè en la segona edició d'aquesta obra, publicada el 1968, es demostrava la vigència de l'escrit de Huey, fins el punt que en la seva introducció Kolers assenyala que molts dels coneixements que es tenen en aquell moment (1968) afegirien poc de nou al que Huey ja coneixia.

I és que en realitat, el canvi d'orientació cap a l'ensenyament i especialment, cap a l'avaluació que pren la investigació sobre lectura i la seva confluència amb fets que afectaran en general el curs de la investigació psicològica -especialment el fet que en la dècada compresa entre 1910 i

1920 molts psicòlegs experimentalistes s'adscriguin al paradigma conductista- provocarà un abandó dels estudis sobre els processos bàsics en lectura, els quals no seran represos fins a finals dels anys 50, com a conseqüència de l'interès que se suscita en torn dels processos cognitius en general. Es també en aquesta època quan es comença a parlar d'una manera sistemàtica de "comprensió" o "lectura comprensiva". Com assenyalen Weaver i Resnick (1979), durant molt de temps llegir ha estat assimilat a declamar el text imprès; llegir significava lectura oral, i s'assumia que el text havia estat comprès quan la seva pronúncia era clara i correcta. El canvi d'orientació que pren la investigació en lectura, al qual fem referència més amunt, i que la dirigeix cap a objectius més "pràctics" o "aplicats", obrirà una drecera a la comprensió, que anirà guanyant en importància, especialment quan l'èmfasi en l'ensenyament comença a posar-se en la lectura silenciosa. Venezky, en la seva documentada revisió, cita el treball de Romanes (1884), que considera el primer estudi sobre comprensió de la lectura: els subjectes que se sotmetien a l'experiència havien de llegir un paràgraf de deu línies, i després escriure tot el que en recordessin. Romanes va veure que els subjectes que llegien més ràpid recordaven més; també va constatar que ítems que no havien estat recordats es reconeixien immediatament com a familiars, la qual cosa marcava una diferència entre reconeixement i record que l'autor atribuïa a la "latència de les idees". Molt més interessants per a nosaltres són les investigacions de Thorndike (1917) i sobre tot, de Bartlett (1932, ambdós citats per Venezky).

Thorndike, a partir de la revisió de les respostes incorrectes a un test de lectura -paràgrafs seguits de preguntes obertes i tancades- observà que els errors comesos poden ésser adscrits a una o altra de les següents categories:

a) Identificació incorrecta del significat d'una paraula.
b) Ponderació incorrecta de la importància d'una paraula o idea, o c) Errors en la comprovació de conclusions o respostes extretes de la lectura. La consideració d'aquesta tipologia d'errors portà Thorndike a rebutjar la caracterització mecànica i passiva sovint atribuïda a la lectura, i a exigir per a aquest procés un caràcter actiu, propi dels processos cognitius més elevats, com els implicats en la resolució de problemes. En la perspectiva de Thorndike, els errors ja no són el resultat d'una organització incorrecta o del record defectuós d'un material en principi adequadament interpretat, sinó que es postula l'errada en la comprensió del material durant la lectura. Les implicacions d'aquesta afirmació són fonamentals: no hi ha un moment "T" en el qual es llegeix i un moment "T+1" en el qual s'organitza el significat del que s'ha llegit; hi ha un procés actiu que es dona al llarg del temps en el qual es llegeix, i per tant es comprèn -o no es comprèn. Justament en referència a aquest darrer punt, Thorndike afirmava que sovint els nens no s'adonen dels errors que cometem, no s'adonen de la comprensió defectuosa o inexistent en llegir un text. Fins fa relativament pocs anys, aquesta aguda observació de Thorndike no ha estat represa, amb l'auge experimentat pels estudis sobre metacognició (p. exemple, Brown, 1980; Markman, 1979; 1981).

Els treballs de Bartlett (1932) sobre l'organització de la memòria han influït d'una manera importantíssima les concepcions actuals sobre el processament de la informació en els humans. La hipòtesi subjacent als estudis de Bartlett fa referència a la funció del coneixement que ja posseeix una persona en relació al coneixement que ha d'adquirir: aquest es veu ajudat pel bagatge de coneixements previs. Bartlett demana als seus subjectes -vint estudiants universitaris- que llegeixin un text un parell de vegades en veu

baixa. Un quart d'hora després de la lectura, els subjectes han d'escriure tot el que en recorden. Aquesta demanda se'ls tornarà a fer en intervals temporals variables -de dues setmanes a deu anys. En les reproduccions realitzades, Bartlett va trobar una sèrie de canvis respecte del paràgraf original, canvis que no eren qualsevols, i que es trobaven en el material de tots els subjectes. Els reagrupaments, en virtut dels quals elements relacionats però dispersos en el text es reproduïen junts; les simplificacions, que produïen la pèrdua de detalls, i les modificacions, que sovint alteraven el text per a fer-lo coherent amb les idees i experiències dels lectors, mostraren -com ja havien demostrat prèviament els experiments de Henderson (citats per Venezky) utilitzant un disseny similar- l'organització conceptual de la memòria i la importància dels coneixements de l'individu que llegeix en el tractament del text.

Bartlett utilitza la noció d'esquema o pla del text, com l'organització que tendeix a mantenir-se en les reproduccions successives del paràgraf. L'esquema, tal com Bartlett el concep, és:

"una organització activa de reaccions passades o d'experiències passades, la qual s'ha de suposar que sempre opera en una resposta orgànica ben adaptada".

(Citats per Venezky, 1984, p.15).

La noció d'esquema, en la nostra opinió, ha resultat ser de les més fructíferes no solament en el camp de la lectura, sinó en general, en el que s'anomena ciència cognitiva. Tornarem més endavant sobre aquesta noció i sobre les formalitzacions que d'ella se'n deriven. És suficient per ara senyalar que aquest concepte, utilitzat per Bartlett l'any 1932, però l'origen del qual es remonta a Kant (Rumelhart i Ortony, 1982), no ha esdevingut clau en les

explicacions sobre els processos de lectura fins avançada la dècada del 70, de la mà dels psicòlegs cognitivistes i més concretament de les teories del processament de la informació.

Convé tenir present que l'interès que es palesa en la investigació sobre els processos de lectura, investigació que podríem anomenar "bàsica", ha tingut des de sempre el seu correlat en el camp pràctic o aplicat. Es ben conegut l'apassionament que ha suscitat la discussió sobre la millor manera d'ensenyar i les postures oposades que és possible trobar al voltant d'aquest tema, postures que es caracteritzen per atribuir un major pes específic als aspectes de decodificació o al significat en l'ensenyament de la lectura. També aquí trobem precedents il·lustres: Dionisi d'Halicarnàs i Quintilià; Comeni, Jacotot i Pestalozzi, per a cada una de les postures, però és en el nostre segle quan la polèmica adquireix proporcions veritablement notables. En l'àmbit europeu, la proposta del mètode de lectura global de Decroly qüestiona la plausibilitat de l'ensenyament tradicional. Als EEUU, on se's especialment sensible al tema de la lectura, la constatació de que un nombre important d'individus que llegien correctament en veu alta és incapaç d'extreure el significat del que ha llegit, representa poc menys que una commoció, i fa trontollar els fonaments on recolza la instrucció de la lectura. Aquest fet -que s'observa en les passacions massives de l'"Army Alpha" en l'exèrcit amb motiu de l'esclat de la Primera Guerra Mundial-, junt amb les investigacions abans esmentades de Cattell i d'altres autors segons les quals les unitats que es tenen en compte en la lectura no són les lletres ni les síl·labes, sinó les paraules, produeix, segons Weaver i Resnick (1979), un canvi radical en l'ensenyament de la lectura. Per anomenar només els trets més significatius de la nova orientació, que s'implanta als EEUU cap el 1920,

diguem que la instrucció es dirigeix cap a la lectura significativa de paraules i frases senceres, extretes de les experiències i de l'interès dels nens, paraules que cal reconèixer globalment, en la seva totalitat; s'evita la pràctica aïllada de la fonètica. Per a aquesta nova pedagogia fan falta nous materials (basal readers) en els quals el lèxic és curosament seleccionat no en funció de la seva dificultat fonètica o ortogràfica sinó en funció de la seva freqüència d'aparició en el vocabulari infantil. Aquesta aproximació serà preponderant fins als anys 60, però les crítiques es deixen sentir des d'una mica abans. L'any 1955, un llibre de Flesch (Why Johnny Can't Read) posa el dit a la llaga de l'aproximació global, i propugna l'ensenyament de les correspondències entre sons i grafies. En una obra ja clàssica publicada el 1967 (Learning to Read: The Great Debate) Chall revisa el gruix d'investigacions realitzades sobre la lectura, i assenyala la necessitat de canviar la direcció de l'ensenyament:

"(...) la investigació des de 1912 fins 1965 indica que un mètode amb èmfasi en el codi -mètode que veu la lectura inicial com essencialment diferent de la lectura madura, i emfatitza l'aprenentatge del codi escrit- produeix millors resultats, com a mínim fins (...) el final del tercer grau. (...) El temor persistent durant molt de temps de que un èmfasi inicial en el codi produeix lectors que llegeixen sense tenir en compte el significat, o sense gust per la lectura, és mancat de fonament. Al contrari, l'evidència indica que s'aconsegueixen millors resultats en termes de significat amb aquells programes que emfatitzen el codi a l'inici [de l'ensenyament] que amb aquells que es fixen en el significat al principi (...).
(Chall, 1967, p.303).

Dotze anys més tard, Chall (1979) manté les seves opinions. Sense entrar a valorar -per ara- aquestes afirmacions, ni la naturalesa de les investigacions i de l'anàlisi que Chall en

realitza, és evident que polaritzen una aproximació diferent i oposada a la lectura, i que seran, al seu torn, el revulsiu per a que sorgeixin noves formulacions properes a la línia que critiquen (Smith, 1983¹; Goodman i Goodman, 1979; Goodman i Burke, 1982). En qualsevol cas, a finals dels anys 60 i a principis dels 70, la polèmica entre els partidaris d'un ensenyament que emfatitzi el codi i els qui propugnen una aproximació més significativa a la lectura resta obert, i té el seu correlat al nivell de les formulacions teòriques: processament bottom up del discurs (processament en sentit ascendent, de la unitat més petita a les més amples) versus processament top down (o processament en sentit descendent). Es justament en la dècada dels 70 quan amb l'auge de la psicologia cognitiva fan la seva aparició els models interactius del processament de la informació (Adams, 1980; Adams i Collins, 1979; Collins i Smith, 1980; Norman i Bobrow, 1979; Rumelhart, 1977). Aquests models, que integren i depassen les aportacions dels models anteriors, tenen les seves arrels en els treballs de Bartlett i Henderson, que abans esmentàvem i són considerats per bon nombre d'especialistes com els més plausibles en l'explicació del procés de lectura i els més promisoris com a marc d'investigació i d'ensenyament. El panorama actual, que s'ha anat configurant sobre tot a partir de les dues últimes dècades del segle passat, es caracteritza per la coexistència d'aquests tres grans models, si bé gaudeixen avui de diferent pes específic. La seva descripció i il·lustració constituirà el nucli d'aquest capítol.

Abans de procedir a la descripció dels diferents models sobre la lectura que coexisteixen en l'actualitat, convé fer dues puntualitzacions de naturalesa diferent però ambdues

¹Edició original: 1971.

igualment necessàries per a clarificar el marc de la nostra argumentació. En primer lloc, cal senyalar que si bé al llarg de la nostra exposició parlarem de models bottom up (ascendents), top down (descendents) i interactius, l'ús d'aquesta terminologia no es restringeix en absolut a l'àmbit concret de la lectura. En realitat, aquestes denominacions i d'altres sinònimes ("impulsat per les dades" i "impulsat pels conceptes": Norman i Bobrow, 1979; "outside-in" i "inside-out": Smith, 1979) sorgeixen d'un marc molt més ampli, l'estudi dels processos cognitius, i s'utilitzen per a designar diferents maneres d'entendre el processament humà de la informació. La conceptualització de la lectura com a activitat cognitiva complexa que suposa el processament de la informació textual no solament autoritza, sinó que, en la nostra opinió, exigeix la utilització d'aquesta terminologia -amb les implicacions que comporta- en una aproximació explicativa a l'acte lector.

En segon lloc, convé tenir present que la descripció dels postulats d'un model o d'una aproximació que integra diferents teories o formalitzacions de la lectura comporta el risc de simplificar en el sentit que a força de voler extreure i remarcar el que hi ha de comú a aquestes teories o punts de vista propis de diferents autors, -i que és en definitiva el que ens permet parlar de l'existència d'un "model"-, es poden obviar d'una manera més o menys conscient els punts de divergència sempre presents, i que en últim terme són els responsables de la riquesa i plasticitat del model o aproximació de que es tracti. Atendre de manera simultània els trets generals i les característiques originals i particulars, no és una tasca senzilla; per la nostra part intentarem superar aquesta dificultat tot adoptant una estructura expositiva que permeti posar-los de relleu. Així, l'anàlisi dels models de lectura es desenvoluparà al voltant de tres eixos: en primer lloc, la definició

de l'acte lector que es desprèn de cada model, i les habilitats implicades en l'aprenentatge de la lectura, el que ens donarà una visió general dels trets caraterístics del model i dels seus fonaments psicològics. Passarem després a analitzar algunes aportacions concretes en el marc del model, sense cap pretensió d'exhaustivitat i amb l'únic objectiu d'il·lustrar-lo. Per últim, discutirem les dificultats o els aspectes no resolts propis de cada model.

1.1. El model bottom up.

L'acte lector i les habilitats implicades en l'aprenentatge de la lectura.

Dèiem en començar aquest capítol que la lectura podia ser considerada com un procés d'interacció entre un lector i un text, procés en el qual el lector intenta obtenir determinada informació. Podem afegir ara que els punts de divergència entre les diferents aproximacions a la lectura se situen ja a l'hora de definir la naturalesa de les relacions que es postulen entre text i lector. En l'aproximació bottom up, el pol privilegiat de la interacció és sense cap dubte el text. La lectura es conceptualitza con un procés seqüencial i jeràrquic, que s'inicia amb la identificació dels trets gràfics que formen les lletres i procedeix progressivament i en sentit ascendent cap a unitats lingüístiques més llargues: paraules, oracions, frases ... (Gove, 1983). Frederiksen (1979) postula l'existència d'uns processos responsables de la comprensió del discurs (oral o escrit), i afirma que segons es tracti d'una aproximació bottom up o top down, la relació entre ells variarà. Així, en el model bottom up, a partir de la informació textual (input gràfic) s'inicia un procés que passa progressivament per l'anàlisi de trets (de les lletres o paraules que formen l'input), la decodificació gràfica (atribució de correspondències so-grafia), l'anàlisi sintàctica, la interpretació semàntica i que acaba en la inferència sobre allò que llegim. En aquesta aproximació, els processos que se situen als nivells inferiors (anàlisi dels trets, decodificació gràfica ...) tenen lloc abans -i independenment- dels situats en els nivells superiors (inferència, interpretació semàntica ...). Davant d'un text qualsevol, doncs, el lector fixa la seva atenció en una configuració gràfica i n'examina els trets. Aquest examen permet atribuir cada tret o conjunt de trets a una lletra,

síl.laba o paraula. A través d'anàlisis successives que recolzen en la sintaxi, s'arriba a una interpretació de l'estímul gràfic. Aquests processos es donen d'una manera seqüencial i ascendent, negant-se les possibles interaccions entre els diversos nivells de processament, i les influències que els nivells superiors poden tenir sobre els inferiors. En una perspectiva bottom up és doncs absolutament necessari que el lector o l'aspirant a lector conegui i manipuli amb soltura la habilitat de decodificació. L'aprenentatge de les correspondències so-grafia es veu com una condició imprescindible per arribar, a través de passes successives, a la comprensió del text. Cal així mateix que el lector reconegui cadascuna de les paraules que formen part del text per a poder-ne extreure la significació; els errors o les omissions interfereixen en la interpretació del text i per tant han de ser corregits. Gove (1983) assenyala que els mestres els marcs dels quals s'aproximen al model bottom up emfatitzen l'ensenyament de la decodificació, començant per les unitats més petites (lletres, paraules) i passant progressivament a abordar unitats més amples (frases, paràgrafs, textos ...). En un article que es proposa analitzar les implicacions de les teories de la lectura en l'ensenyament, Strange descriu aquesta aproximació:

"Els experts que s'adhereixen a una posició bottom up creuen que la pàgina aporta més informació al lector de la que aquest aporta a la pàgina. El lector comença a llegir amb poca informació sobre el text, el qual es processa seqüencialment fins que el missatge es comprèn totalment."
(Strange, 1980, p.392).

Les afirmacions precedents posen de manifest les vinculacions que existeixen entre el model bottom up i el paradigma psicològic conductista (Otto, 1982); en realitat l'aproximació bottom up pot ser considerada una trasposició directa

d'aquest paradigma a l'àmbit concret de la conceptualització de la lectura i els processos pels quals s'aprèn i s'ensenya. El principi epistemològic realista de la "tabula rasa", que caracteritza el conductisme, i més amplament, totes les teories que comparteixen els postulats bàsics del mecanicisme (Coll, 1977), està present en el model bottom up: adquirim el coneixement a través dels sentits, i mitjançant associacions successives; l'associació és el mecanisme de les relacions entre estímuls i respostes. En aquest context, l'individu queda relegat a un paper secundari; l'important no és l'organisme, sino la configuració estimulante externa, que ha de desencadenar les respostes adequades. Per això, en la lectura la presentació d'un estímulo visual (ma, i, papa ... etc) ha de provocar l'aparició d'una conducta (emissions /ma/, /i/, /papa/... etc.); l'estímulo és considerat constant, i independent del context textual, ambiental i del propi lector. Quant a aquest, s'espera que "digui" l'input gràfic tal com se li ha presentat; les variacions que eventualment hi pot imprimir, són considerades errors que cal evitar i, en qualsevol cas, corregir.

També l'inductivisme que impregna el paradigma conductual, i que propugna que allò que és més petit i molecular és més important que l'ampli i molar té el seu correlat en el model bottom up. Es parteix de la unitat que hom considera més simple, la lletra, el grafema, per a arribar a allò que es considera més complex, la paraula, la frase o el text. A més, en virtut del principi antiemergentista propi del conductisme que no atribueix diferències qualitatives entre les conductes simples i les conductes de nivell superior -les quals es caracteritzen per un major grau de complexitat i no per una complexitat diferent- es pot postular que l'aprenentatge més complex pot ser explicat a través d'encadenaments successius d'aprenentatges més senzills prèviament efectuats. Seria possible analitzar amb més

profunditat el caràcter tributari de l'aproximació bottom up respecte del conductisme; això requeriria una caracterització exhaustiva d'aquest paradigma, empresa que queda lluny dels objectius del nostre treball, i que, d'altra banda ha estat abordada per diversos autors des de diferents perspectives (Caparrós, 1980; Gabucio, 1983; Weiner i Palermo, 1973). Les afirmacions precedents, si bé superficials i forçosament vagues, serveixen tanmateix per a il·lustrar com el model bottom up de processament textual, seqüencial i jeràrquic, troba en els principis conductistes plena justificació, i el recolzament teòric que li ha permès gaudir d'una llarga hegemonia en el camp de la investigació i de l'ensenyament de la lectura.

Convé ara abandonar el marc de les descripcions generals per a procedir a l'anàlisi d'algunes aportacions concretes en l'àmbit del model bottom up. Entre les diverses possibilitats existents, ens hem decantat per les formalitzacions de Gough i la ja clàssica de La Berge i Samuels, que després ha estat revisada i modificada per Samuels. Els motius que ens han portat a prendre aquesta decisió són ben simples: ambdues formalitzacions són citades en revisions i investigacions (Mitchell, 1982; Rumelhart, 1977) com intents seriosos de donar compte dels processos que intervenen en la lectura, i ambdues es poden considerar "bottom up" rigoroses. A més, en el cas del model proposat per La Berge i Samuels hi ha l'atractiu addicional de l'evolució d'aquest model a la llum de les teories interactives del processament de la informació, que desemboca en les publicacions més recents en una presa de postura explícita a favor d'aquestes teories (Samuels i Kamil, 1984).

Les aportacions particulars en el marc bottom up: Gough i La Berge i Samuels.

En aquest apartat es tracta d'il·lustrar el model bottom up de lectura mitjançant algunes realitzacions concretes en aquest marc, de les quals presentarem únicament els trets generals, si bé assenyalarem aquells que considerem més interessants i polèmics. Amb l'ànim d'evitar repeticions innecessàries, i per no allargar-nos excessivament, deixarem per l'apartat següent la discussió i crítica d'ambdues formalitzacions, quan abordem els punts no resolts o més foscos de l'aproximació bottom up.

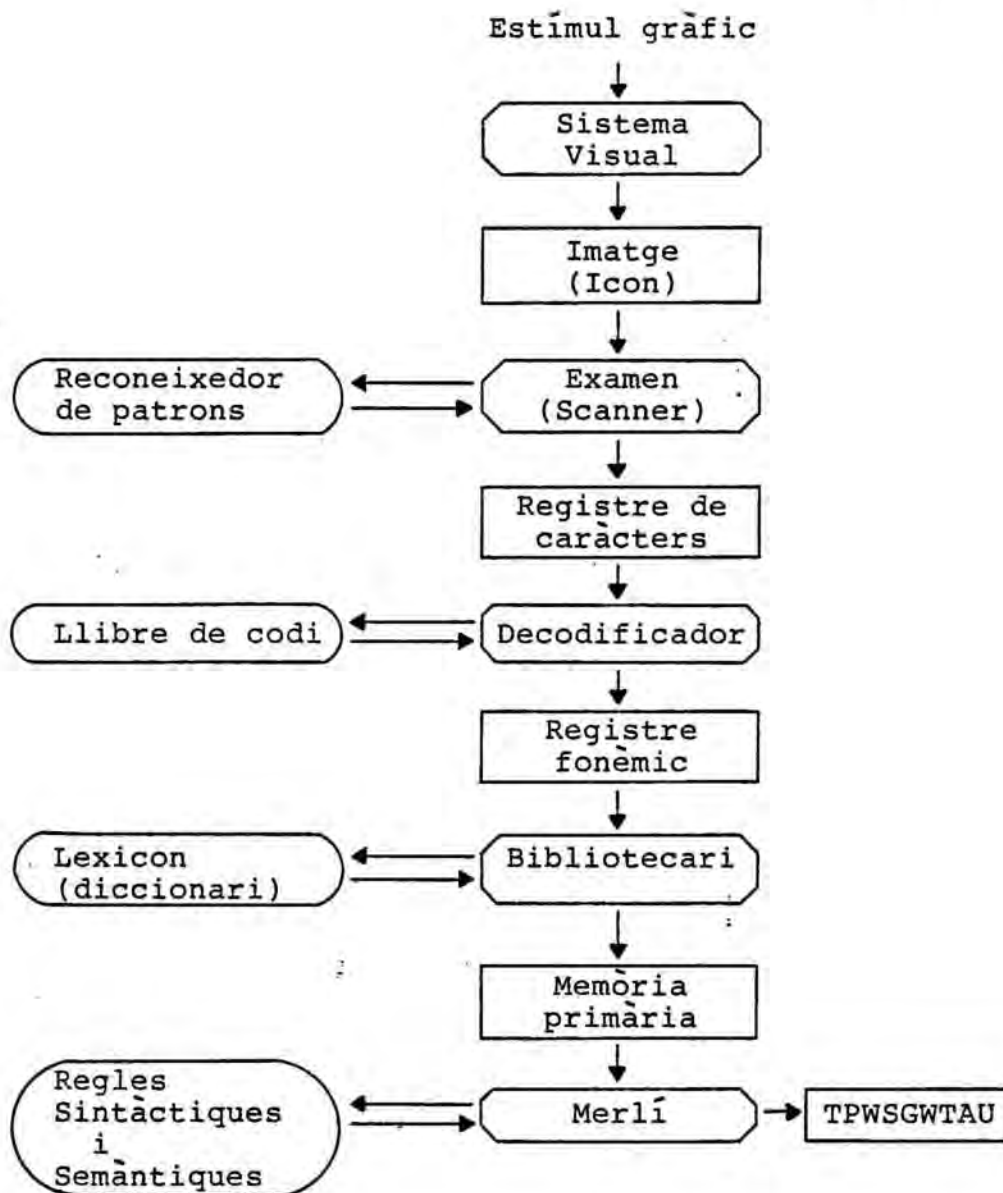
El model de Gough.

En un article recent, Gough (1984) expressa:

"Com ha assenyalat Rumelhart (1977) els models de lectura poden ser dividits en tres categories: els models bottom up són aquells que (com el de Gough, 1972, o La Berge i Samuels, 1974) consideren que la lectura comença en la pàgina impresa i que procedeix d'una manera linial, a partir de les dades visuals fins al significat, passant per una sèrie d'estadis de processament (...)"
(Gough, 1984, p.244).

L'adscripció del model de Gough a la línia bottom up sembla estar fora de dubte, i es reconeguda pel propi autor. Gough intenta explicar amb el seu model el processament de la informació que té lloc durant la lectura. Simplificant al màxim, el que passa, segons Gough, és el següent: la lectura s'inicia quan els ulls es fixen en el text, i d'aquesta fixació -que implica també regressions, anar cap endavant i cap endarrera; els moviments dels ulls en la lectura no són liniars, sinó que es produeixen a sotregades- en resulta una imatge, o icon, utilitzant la terminologia de l'autor. Aquesta imatge que es considera formada per trets -pals,

angles, curves, ... etc.- i que alguns autors conceptualitzen com una forma precategorial (Samuels i Kamil, 1984), és analitzada per un dispositiu de reconeixement que té la missió d'inferir les lletres components de la imatge de la tira gràfica -la que ha estat visualitzada en el text. Aquestes lletres -o caràcters, com les denomina Gough, se sotmeten a les operacions d'un decodificador, que les traduirà en termes fonètics. La representació fonètica constitueix una entrada per a un dispositiu que Gough anomena bibliotecari, el qual examina aquesta representació fonètica a la llum del diccionari o lexicon ("el diccionari mental de paraules i el seu significat (...)") Samuels i Kamil, 1984). L'accepció que es deriva d'aquesta darrera operació queda dipositada en la memòria a curt terme (MCT) o memòria primària. aquesta serveix de "magatzem provisional" a les accepcions o entrades lexicals de les paraules individuals, que hi romandran fins que es puguin organitzar en unitats més amples (frase). Aquestes entrades lexicals, en nombre de quatre a set -capacitat de la MCT- serveixen d'estímul per a l'actuació d'un nou dispositiu que Gough, molt adequadament, anomena Merlí. Merlí, d'alguna manera que es pot suposar màgica, aplica el coneixement sintàctic i semàntic de que disposa, i així extreu l'estructura profunda de la tira de paraules dipositada en la MCT. Una vegada el contingut de la MCT s'ha comprès -és dir, quan Merlí ha tingut èxit en la seva empresa-, la frase queda dipositada al "Lloc on Van les Frases que han Estat Compreses" (The Place Where Sentences Go When They Are Understood: TPWSGWT AU), i que podem considerar assimilable a la memòria a llarg terme. Quan això succeeix, la MCT queda lliure per a rebre noves entrades lexicals. Quan totes les paraules i frases del text es troben a TPWSGWT AU, la lectura finalitza. Un esquema, agafat del propi Gough, il.lustra aquest procés:



-Fig.1- (adaptat de Gough, 1972).

Hi ha alguns aspectes d'aquest model que val la pena comentar. En primer lloc la rotunda afirmació de Gough segons la qual llegim lletra per lletra. Catorze anys després de la formulació del seu model de lectura, aquesta afirmació continua inamovible. En un article que ja hem citat més amunt, Gough (1984) senyala que, certament, llegir és més que reconèixer paraules, molt més: implica coneixement sintàctic, semàntic i del món en general. Però en qualsevol cas, abans de poder aplicar tot aquest coneixement per a entendre una frase, o una poesia o un text, sigui quin sigui, és necessari que les seves paraules components puguin ser reconegudes. I aquest coneixement de paraules, en opinió de l'autor, està mediatitzat pel reconeixement de les lletres components:

"(...) la lletra és la unitat perceptiva del reconeixement de paraules; el problema és descobrir exactament com es reconeix la lletra, i com condueix al reconeixement de paraules".
(Gough, 1984, p.235).

Gough arriba a aquesta conclusió després d'argumentar la feblesa d'altres candidats a "unitat perceptiva", ja es tracti dels "spelling patterns", ja es tracti de la paraula global. En aquest cas, Gough afirma que no és una veritable alternativa, sinó "l'asserció de la negació de la hipòtesi de la lletra" (1984, p.234).

Un altre aspecte polèmic és el de la mediació fonològica. Gough desautoritza la hipòtesi de la recodificació fonètica, segons la qual el reconeixement de paraules té lloc en dues fases. En la primera, les lletres es converteixen en fonemes mitjançant l'aplicació de regles de correspondència so-grafia. En la segona, caldria buscar en el diccionari mental (lexicon) una entrada que s'ajustés a la forma donada, i amb això la paraula seria reconeguda. Gough aporta evidència

empírica segons la qual subjectes amb dany cerebral que no poden decodificar pseudoparaules poden, no obstant, identificar correctament fins i tot un gran nombre de mots; això obliga a postular un camí diferent del de la recodificació fonètica per arribar al reconeixement. D'altra banda, Gough rebutja també la possibilitat d'un accés directe: en les primeres formulacions de les seves teories (1972) aquesta hipòtesi era simplement inacceptable pel fet que implicaria l'aprenentatge de centenars d'associacions entre les paraules i els seus significats. En aquella època, Gough postulava una tercera via sobre la base d'uns "fonemes sistemàtics", representacions abstractes de la parla, relacionada amb els sons, però no els sons mateixos. Els trets visuals serien llavors traduïts en aquests fonemes sistemàtics, la naturalesa dels quals és, en la nostra opinió, més aviat fosca. En escrits més recents, en canvi, l'autor sembla més susceptible a acceptar la hipòtesi d'un dobles accés a l'abast del lector, i que implicaria l'accés visual directe i la recodificació fonològica funcionant paral·lelament i prenent protagonisme en el cas de la lectura fluïda i la lectura de paraules no familiars o difícilment respectivament.

El darrer aspecte que voldríem comentar en relació al model proposat per Gough és el del context. L'autor afirma que també en l'aproximació bottom up el context té importància,

"Però els models bottom up, en contrast amb els models top down i interactius mantenen que el context té efecte després que el reconeixement de paraules hagi tingut lloc."
(Gough, 1984, p.244).

Gough és conscient que acceptar l'efecte del context en la lectura és difícilment compatible amb l'adopció d'una aproximació bottom up. Per aquesta raó, afirma que els efectes del

context no han de ser necessàriament i sempre positius; en algun moment senyala que aquesta influència pot ser dramàtica. Tanmateix, afirma que aquests efectes disminueixen en proporció directa a l'habilitat del lector i la claredat del text, és a dir, com més expert és un lector i més clar és el text que llegeix, menys se sent la influència contextual. Després veurem que en d'altres perspectives s'afirmarà precisament el contrari; per ara, unes frases de Gough ens donaran una clara idea de la posició de l'autor al respecte:

"No es pot negar que el context pot i en ocasions influeix el reconeixement de paraules, però està per veure si això succeeix normalment. Sigui quin sigui els efectes que hi pugui haver, estan encara pendents d'explicació."
(Gough, 1984, p.246).

No ens extendrem més en l'exposició d'aquest model. Els seus trets fonamentals, i alguns aspectes concrets que s'han comentat en aquestes pàgines permeten -o haurien de permetre- fer-se a la idea del que implica concretament l'aproximació bottom up. Deixem la discussió i anàlisi crítica d'aquests plantejaments per a després d'haver revisat els postulats de La Berge i Samuels.

El model de La Berge i Samuels.

Només dos anys després de que Gough publicués "One Second of Reading", apareix a Cognitive Psychology (1974) un article on La Berge i Samuels exposen el seu punt de vista sobre la lectura i proposen una formalització que dóna compte del procés que s'inicia a la pàgina impresa i que finalitza un cop s'ha comprès el text. Aquest model, que es considera un clàssic dintre de l'orientació bottom up, ha donat peu a nombroses investigacions i ha sofert revisions i modificacions diverses, que culminen en una reformulació publicada recentment per Samuels i Kamil (1984). Es el

nostre propòsit configurar una visió de l'evolució d'aquest model; la seva anàlisi i posterior discussió permetrà valorar la naturalesa de les modificacions en ell operades i decidir si afecten els seus principis bàsics -com pretenen Samuels i Kamil (op. cit.)- o si, al contrari, aquests resten inmutables i el que canvia són qüestions estrictament formals (de "forma", en contraposició a "fons").

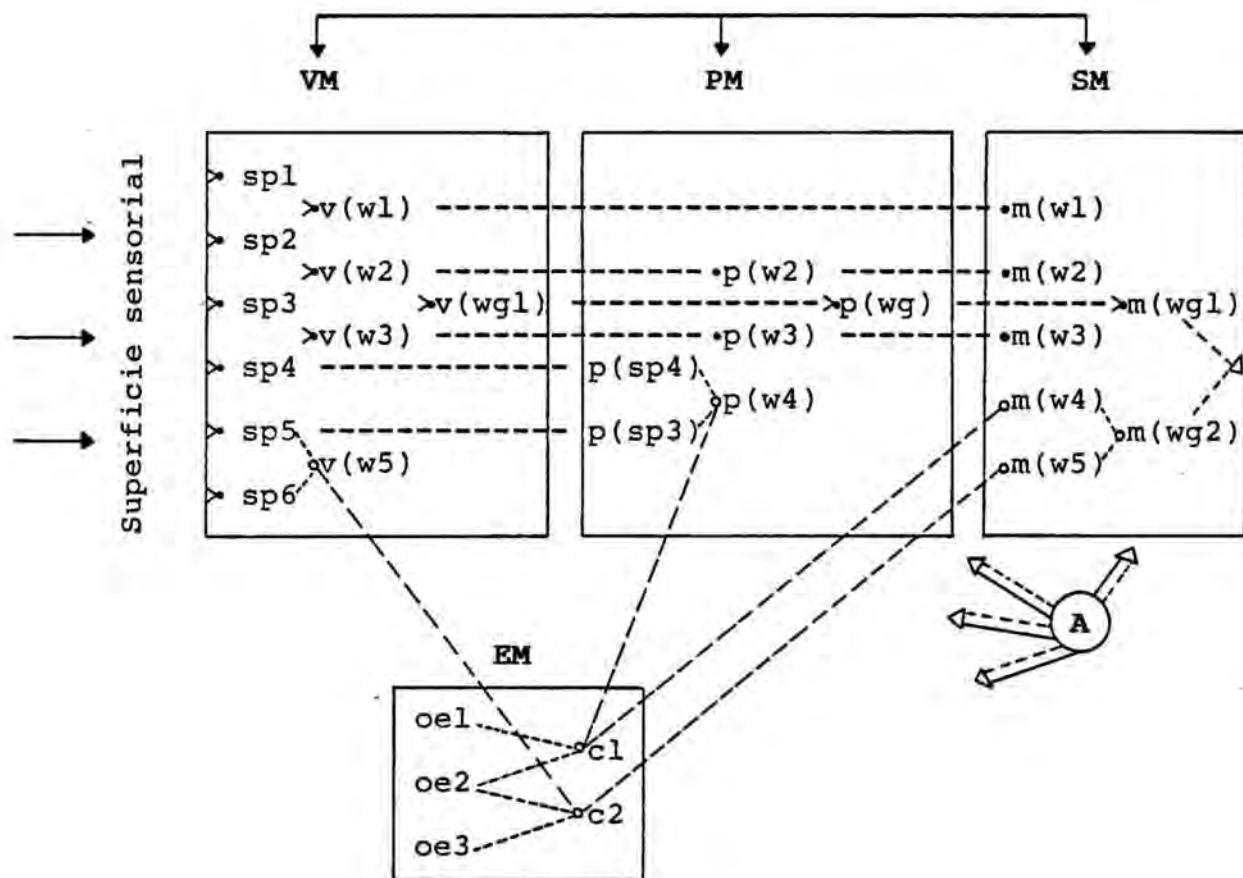
En la seva formulació inicial, el model de La Berge i Samuels s'estructura al voltant de dues qüestions primordials: el paper de l'atenció i el concepte d'"automatisme" en la lectura. S'ha postulat que la quantitat d'atenció que es pot dispensar en un moment determinat és limitada. Si s'accepta aquesta afirmació, és possible plantejar el problema -o millor, un dels problemes- de la lectura en termes de l'atenció que el lector ha de lliurar al text. Segons La Berge i Samuels hi ha dos components en la lectura: la decodificació i la comprensió. El lector eficient és aquell que ha "automatitzat" la decodificació, i per tant pot dedicar tota la seva atenció a comprendre el text. Tornarem més tard sobre els conceptes d'automatització, i en general sobre el paper de l'atenció; ara cal veure què passa quan el lector que s'enfronta al text no és un lector tan expert, o és un nen que comença a llegir.

En primer lloc, els ulls -superfície sensorial- registren el text -lletra, paraula ...-, el qual fa la funció d'input gràfic. La informació així registrada en el Sistema de Memòria Visual és analitzada per un detector; d'aquesta anàlisi se'n deriva una informació sobre els trets components de l'input gràfic: corbes, línies ascendents, descendents, obertes, tancades, angles D'aquí la informació va a parar als codis de lletra: un conjunt determinat de trets (p. exemple: línia descendent, corba tancada) provoca l'activació del codi de lletra "p". Per un procés ascendent,

aquests codis de lletra convergeixen en els anomenats "patrons de lletreig" (spelling patterns) i d'aquí van als codis visuals de paraules. El model accepta que en alguns casos, l'anàlisi de trets derivi directament en els "patrons de lletreig", i fins i tot en paraules. Fins aquest moment, el que es té és una representació visual de la paraula; per arribar al significat, en el model de La Berge i Samuels es postula el camí que explicitem tot seguit: la representació visual de la paraula es recodifica fonèticament en el Sistema de la Memòria Fonològica, i d'aquí passa al Sistema Memòria Semàntica, on s'extreu el significat. El model contempla també la possibilitat d'analitzar grups de paraules mitjançant "codis de grups de paraules", i seguir, a partir d'aquí la ruta més amunt exposada (recodificació fonològica --> anàlisi semàntica). Així mateix, és possible anar de l'anàlisi visual a l'anàlisi semàntica, sense detenir-se en la recodificació fonètica; és el camí que havien de seguir les parelles de mots homòfones; com per exemple "cup" i "cub". De tota manera com assenyala Rumelhart (1977),

"Malgrat que hi ha rutes alternatives, la seqüència bàsica és dels trets a les lletres, [d'aquí] als patrons de lletreig, [d'aquí] a la representació visual de la paraula, [d'aquí] a la representació fonològica de les paraules, [d'aquí] al significat de la paraula, [i d'aquí] als significats dels grups de paraules" (p.578).

Efectivament, el model postula que el significat emergeix un cop tots els ítems textuais -tots els components del text- han estat processats seguint el procediment explicat, i que Samuels i La Berge representen gràficament.



-Fig.2- (La Berge i Samuels, 1974, p.312;
Samuels i Kamil, 1984, p.196)

e: codificació d'un esdeveniment espaci temporal
c: codificació episòdica
sp: codificació de patrons de lletreig
v(w): codificació visual de paraula
v(wg): codificació visual de grup de paraules
p(sp): codificació fonològica de patrons de lletreig
p(w): codificació fonològica de paraula
p(wg): codificació fonològica de grup de paraules
m(w): codificació semàntica de paraula
m(wg): codificació semàntica de grup de paraules
. : codi activat sense atenció
o : codi activat només amb la intervenció de l'atenció
Δ : codi momentàniament activat mitjançant atenció
← : focus momentani de l'atenció
--- : flux de la informació sense atenció
--- : flux de la informació mitjançant atenció

Aquesta mateixa gràfica, és la que es reproduïx en l'article ja esmentat de Samuels i Kamil (1984), en el qual s'exposa una reformulació -que nosaltres coneixem, la més recent- del model. Una de les modificacions implica la discussió sobre el Sistema de la Memòria Episòdica, sistema que es trobava ja present en la formalització de 1974, però que és poc rellevant en el conjunt del model. Samuels i Kamil s'hi refereixen amb aquests termes:

"la memòria episòdica està implicada en el record de fets específics, relacionats amb la gent, els objectes, els llocs i el temps (...). Es la memòria que utilitzem quan volem contestar preguntes com ara: "Qui era la meua mestra, quan feia primer? (...) la utilització de la memòria episòdica no és en general un factor important en la lectura fluïda."
(1984, pp.204-205).

Però tret d'aquesta referència a la memòria episòdica -d'altra banda poc important per a la lectura, com indiquen els propis autors-, no hi ha res en el model de 1984 que el faci diferent del formulat deu anys abans. Trobem, això si, una reinterpretació d'alguns conceptes a la llum de les noves teories del processament de la informació i un aprofundiment en elements determinats del sistema, com és el cas de la memòria visual o l'atenció. Pel que fa a aquesta, encara que a la representació gràfica del model (1974, 1984) el seu funcionament no s'especifiqui clarament -simplement s'assumeixi que l'atenció actua si és necessari a qualsevol nivell de processament (Memòria Visual, Fonològica, Semàntica i Episòdica)- Samuels i Kamil (1984) en parlen llargament i la defineixen com "el cor" del model. Com ja indicaven en la primera formulació (La Berge i Samuels), la possibilitat de dedicar l'atenció a comprendre el text depèn de que s'hagi automatitzat la decodificació. Els lectors principiants decodifiquen primer, i després atenen la comprensió, amb la qual cosa, aquesta es dona però amb

una despesa considerable de temps. En canvi, el lector expert pot decodificar i comprendre simultàniament, perquè la decodificació ha estat automatitzada, i només en rares ocasions es fa conscient. Així, se suggereix la possibilitat que en el cas de lectors experimentats no s'hagi de seguir un únic camí per a processar el text; segons les característiques de la tasca, l'atenció es pot dirigir a les lletres enteses com una unitat, als seus trets corresponents, als "patrons de lletreig", a la paraula sencera En qualsevol cas, el procés que segueix un cop l'atenció s'ha fixat en una d'aquestes unitats és el que es representa a la gràfica -el mateix que ja es postulava a la formulació de 1974. Samuel i Kamil ho expressen així:

"En resum, els estudis experimentals indiquen que el tipus d'unitat que s'utilitza en el reconeixement de paraules depèn de l'habilitat lectora, la familiaritat amb la paraula i el context. El model de La Berge i Samuels no postula una seqüència estricta lletra per lletra (...) els mals lectors podrien haver de passar obligatòriament per una seqüència lletra per lletra, independentment del context en el qual es presenten les paraules (...) els lectors eficients poden seguir seqüències optatives, perquè poden distribuir la seva atenció de maneres diverses, que depenen de les demandes de la tasca. Per exemple, amb paraules poc conegudes, poden fer un processament de les lletres components, però amb paraules familiars utilitzen un processament global."
(pp.203-204).

Això pel que fa al sistema de la Memòria Visual; quant al problema de la recodificació fonètica, Samuels i Kamil assumeixen la seva necessitat en tots els casos en que un lector principiant s'enfronta a un text, i en aquells en que lectors experts han de processar textos difícils.

El processament linial, i per tant la seqüència Memòria Visual --> Memòria Fonològica --> Memòria Semàntica, resta

invariable. Respecte d'aquesta, Samuels i Kamil introdueixen aspectes explicatius propis de les teories del processament de la informació; concretament, els autors utilitzen el concepte de "red semàntica" (i citen Lindsay i Norman, 1977) per a donar compte de la seva naturalesa i funcionament. Sense entrar a desenvolupar ara aquell concepte i les seves implicacions, direm que en opinió de Samuels i Kamil en el procés de comprensió comparem la informació textual -o més àmpliament, la informació que ens ve de fora- amb els coneixements emmagatzemats en el sistema de la Memòria Semàntica -en general, els nostres coneixements sobre el món. Per tant, afirmen els autors, és molt probable que la comprensió que fem del text estigui determinada per l'estructura i continguts conceptuals de que ja disposem:

"Així, contràriament a la visió convencional que afirma que la comprensió és el procés de treure significat d'una pàgina, aquí la comprensió es contempla com el procés d'aportar significat al text."

(Samuels i Kamil, 1984, 206).

Però, mitjançant quins mecanismes som capaços d'aportar al text les estructures conceptuals adequades per a comprendre'l?. Evidenment, això passa per un procés de selecció, en el qual juguen un paper importantíssim tots els índexs contextuals susceptibles de proporcionar informació: títols, encapçalaments, etc., els quals són una ajuda insubstituïble per a l'activació dels conceptes que faciliten la comprensió. I ja que parlem de la comprensió, sembla interessant senyalar la diferència que Samuels i Kamil estableixen entre la comprensió literal i la comprensió inferencial. Si bé fins i tot en la primera es requereix d'un cert grau -mínim- d'inferència, només podem estar segurs d'haver comprès un text quan som capaços de respondre preguntes que exigeixin inferències -és a dir, preguntes la resposta a les quals no es troba només en el text, sinó que requereixen el

concurts de coneixements previs, no derivats del text concret al qual ens enfrontem.

L'explicació del sistema de la Memòria Semàntica en termes de reds, el paper actiu de les estructures conceptuals del lector en el procés de lectura, el concepte de comprensió inferencial ..., tots aquests factors confereixen al model de Samuels i Kamil un aspecte renovat respecte del seu predecessor (La Berge i Samuels, 1974). Però el paradigma del processament interactiu de la informació rebutja de ple els plantejaments lineals pel que fa al processament del text. També aquesta crítica ha estat integrada en la nova formulació, en la qual s'assumeix que els processos que tenen lloc als estadis superiors (memòria semàntica) influeixen en aquells que succeeixen als estadis inferiors (memòria visual). Així, es postula que la unitat de processament que inicia la lectura no solament està determinada per l'habilitat del lector i les característiques de la tasca -com vèiem quan analitzàvem el paper de l'atenció en aquest model-, sinó que els índexs contextuals juguen un paper de primer ordre en aquesta qüestió. És la presència d'aquests indicadors del context el que il·lustra, segons Samuels i Kamil, la influència de la memòria semàntica en el processament visual. Aquestes modificacions permeten avançar que:

"Per a tots aquells que han assumit que el model de La Berge i Samuels presenta una seqüència bottom up obligatòria, l'evidència experimental sobre la unitat de reconeixement, combinada amb els circuits tancats de feed-back entre els components [memòria visual, memòria semàntica], hauria de demostrar que aquest no és el cas."
(Samuels i Kamil, 1984, p.204).

I més endavant, encara trobem:

"(...) l'èmfasi es posa en un processament estrictament linial (Gough i el primer La Berge-Samuels) o en un processament interactiu (Rumelhart, Stanovich i la versió revisada de La Berge i Samuels) (...)

Els models de Gough i La Berge-Samuels van ser formulats originalment com models linials, serials amb uns estadis d'ordre superior incapaços d'influenciar els d'ordre inferior, els quals havien de realitzar primer la seva tasca en la seqüència de processament. Tanmateix, les revisions (...) indiquen que el model de La Berge i Samuels actualment admet la interacció entre els estadis. (...)

(1984, pp.219-220).

Ara bé, tot i acceptant que hi ha hagut un esforç considerable per adaptar un model sorgit de la més pura tradició bottom up als nous aires dels temps, hem de senyalar que, en la nostra opinió, les afirmacions que més amunt reproduïm es troben més en l'àmbit dels desideratums que de la realitat. S'adopten alguns postulats bàsics del model interactiu (flexibilitat en la unitat de processament; influència entre processament a diferents nivells ...) però a la nostra manera de veure, aquesta adopció es limita a una qüestió de principis. La dificultat de representar gràficament la nova formulació no és en cap manera casual: tradueix la dificultat d'integrar els aspectes adoptats en el nivell de declaració de principis al funcionament real d'un model que expliqui els processos que tenen lloc en el curs de la lectura. Hem d'esperar a caracteritzar el model interactiu per valorar amb més autoritat la pertinença o no pertinença de la formulació de Samuels i Kamil a aquest paradigma. Tanmateix, no ens sembla que els canvis efectuats -que evidentment afecten la forma del model- autoritzin a atribuir-lo sense més al paradigma interactiu; això suposaria una simplificació dels postulats d'aquest paradigma i, el que és més greu, no tindria en compte les profundes divergències, irreductibles més enllà dels punts de contacte

processament interactiu de la informació.

Punts foscos i dificultats de l'explicació bottom up de la lectura.

L'any 1977 David E. Rumelhart publica un article on, després d'exposar d'una manera breu i sucinta els models de Gough i La Berge-Samuels, senyala les seves limitacions per a donar compte d'una activitat cognitiva complexa com és la lectura. L'argumentació de Rumelhart és particularment interessant, perquè lluny de qüestionar aspectes concrets o puntuals d'aquestes formalitzacions, assenyala el seu caràcter linial, seqüencial i jeràrquic; i les limitacions que això comporta:

"Per a Gough, la lectura consisteix en un conjunt de transformacions seqüencialment ordenades (...) el flux de la informació és totalment bottom up. (...). El procés de lectura és una anàlisi estricta lletra per lletra, paraula per paraula, de la tira gràfica [input string]. No es preveu la interacció en aquest sistema. El processament en algun nivell només pot afectar el nivell immediatament superior."
(Rumelhart, 1977, p.575).

"El model de La Berge i Samuels, com el de Gough, és estrictament bottom up. (...) Sèries d'estadis, cada un corresponent a un nivell d'anàlisi en el qual cap nivell d'ordre superior pot modificar o canviar d'alguna manera l'anàlisi als nivells inferiors".
(Rumelhart, 1977, 578).

Les crítiques de Rumelhart són anteriors a la reformulació del model per part de Samuels i Kamil (1984). Tanmateix, estem convençuts, com ja hem comentat anteriorment, que en aquesta, el que s'ha modificat bàsicament són els principis o supostos de partida, sense que les seves implicacions hagin pogut ser integrades en el funcionament del model. Es

per això que compartim amb Rumelhart l'opinió de que Gough, La Berge-Samuels, i en general els autors que treballen en una línia bottom up elaboren formalitzacions pas a pas lineals, no interactives. I això suposa una limitació greu a l'hora d'explicar alguns fets d'altra banda absolutament freqüents i quotidians, que han estat posats de relleu per nombroses investigacions, i que qualsevol lector pot haver experimentat. Així, diu Rumelhart, un model bottom up té dificultats per a explicar el fet que la identificació de lletres depengui sovint de les lletres que l'envolten. Igualment, percebem moltes vegades les paraules en funció del context sintàctic en que es troben; l'autor aporta nombrosa evidència experimental que reforça les seves tesis (Kolers, 1970; Stevens i Rumelhart, 1975; Weber, 1970; [citats tots per Rumelhart, 1977]). Però la cosa no acaba aquí, sinó que generalment identifiquem les paraules en funció del context semàntic on estan immerses. Són nombroses les investigacions que reafirmen aquest fet (els estudis portats a terme per Meyer, Schvaneveldt i Rudy -1971, 1972, 1973, 1974 ...-; Graboi, 1974 [citats per Rumelhart]), però qualsevol lector que s'hagi enfrontat amb un manuscrit realitzat amb lletra tortuosa ha pogut experimentar per ell mateix l'ajuda del context semàntic a l'hora d'atribuir significat a una paraula. En fi, Rumelhart parla encara de la influència del context semàntic en la percepció que com a lectors fem de les relacions sintàctiques. Tornarem més endavant sobre aquestes qüestions, quan parlem del model interactiu; per ara és suficient senyalar que la seva sola existència, si no invalida, si que presenta difícils problemes a una explicació bottom up estricta del procés de lectura. En aquest context, doncs, no és sorprenent l'evolució soferta per algunes propostes com la de La Berge i Samuels que han vist en l'adopció d'alguns postulats propis del paradigma interactiu l'únic medi per a conservar una certa credibilitat com a formalització d'aquest procés.

L'esforç de Samuels i Kamil, en aquest sentit, i encara que, en la nostra opinió no arribi a cristal·litzar -això suposaria renunciar a tot un substrat psicològic per a adoptar-ne un altre completament diferent- es digne d'elogi, doncs intenta assimilar els descobriments palesats per la psicologia cognitiva. Aquestes postures, que volen donar solució a les anomalies sorgides en el model bottom up, des de dintre mateix del model, són les que releguen teories com la de Gough a una situació compromesa i obsoleta. La imatge d'un artefacte anomenat Merlí, que com el màgic meravellós de la cort d'Artur, utilitza medis secrets i estranys, en aquest cas per a extreure informació de les frases, no pot tenir actualment massa adeptes, ni tan sols en el marc d'elaboració bottom up.

Podríem seguir analitzant els models de Gough i Samuels -La Berge (i el de Samuels i Kamil), i en cada detall hi aniríem trobant problemes. El fet essencial, aquell en que estem en profund desacord, és que conceptualitzen una activitat cognitiva complexa, la lectura, com una seqüència de passos jerarquitcats, una mena de procediment mecànic que no té en compte o relega a un segon terme l'activitat intel·lectual constructiva del lector. La crítica ja no és ara a les aportacions concretes sinó al model global. Quan més amunt caracteritzàvem l'aproximació bottom up en termes generals, senyalàvem les seves vinculacions amb el paradigma conductista. Es lògic, per tant, que molts aspectes criticables d'aquella aproximació ho siguin també d'aquest paradigma. La formalització en termes linials del procés de lectura (de la lletra a la síl·laba, d'aquesta a la paraula, de la paraula als grups de paraules ... i així sempre successivament), transposició directa del principi inductivista (cal anar d'allò més petit i mol·lecular a allò més gran i molar), és senzillament insostenible, i autors com Samuels i Kamil així ho reconeixen, plantejant vies alternatives per als lectors

més hàbils. L'accent que es posa en les estructures de coneixement del lector en front de les característiques del text obliga a replantejar el concepte clàssic d'estímul o de configuració estimulante en el marc del conductisme, i el mateix cabria dir quant al concepte de context. No és necessari ser un especialista en lectura, sinó simplement un lector, per a poder rebutjar algunes de les assumpcions pròpies del model bottom up (Gove, 1983): necessitat de reconèixer totes les paraules components per a poder comprendre un text; utilització exclusiva d'índexs grafofònics per al reconeixement; adquisició de la lectura com un procés d'adquisició del codi -exclusivament-, entre d'altres. Qualsevol lector sap que pot comprendre un text encara que algunes de les paraules components li siguin desconegudes; també ha pogut comprovar la utilitat d'índexs contextuals en el reconeixement de paraules i tots sabem que el domini i manipulació del codi no és suficient per assegurar la comprensió del text.

El model bottom up de lectura comença a declinar -com el paradigma conductista en psicologia- quan irrumpeix l'aproximació top down, subsidiària del paradigma cognitiu. Però la Psicologia és una ciència complicada, i el que en qualsevol disciplina seria la substitució d'un paradigma per un altre suposadament millor, amb la consegüent "mort" del paradigma precedent, i l'adopció per la comunitat científica del nou, aquí significa la coexistència de dues concepcions diferents. El paradigma conductista està en crisi, -una altre qüestió, que evidentment no és el lloc de resoldre, és si es pot considerar situació de crisi aquella que ja dura més de vint-cinc anys- però no ha desaparegut; el paradigma cognitivista està en auge, però no aglutina la comunitat científica psicològica. Aquests fets tenen un correlat en l'àmbit de la lectura. La irrupció del model top down té com a mínim una triple significació. D'una banda, alguns

psicòlegs que treballen en la línia bottom up, es fan impermeables als nous marcs explicatius de la realitat, i es tanquen en banda en les seves pròpies fortaliseses teòriques; és el cas, per exemple, de Gough. D'altra banda, hi ha investigadors de la mateixa línia, com Samuels que intenten assimilar aquests nous marcs, però sense renunciar al substrat teòric on recolzen; ells no fan el salt qualitatiu des d'un model menys explicatiu a un altre millor, però és evident que preparen el camí per a que d'altres el facin. Per últim, i potser conseqüència més greu, l'adopció de la perspectiva top down representa en un moment donat la negació de les realitzacions precedents en el marc bottom up i s'arriba a situacions extremes (p. exemple l'ensenyament del codi no solament és inútil, sinó que és pernicios) que han estat denunciades, entre d'altres per Chall (1979) i Otto (1982). Ambdós coincideixen en afirmar que entre els millors lectors es dona una utilització òptima de les habilitats decodificadores. Però a més, la nostra experiència lectora ens proporciona exemples múltiples d'utilització del dexifrat: quan enmig de la lectura fluïda ensopeguem amb un mot desconegut (tècnic, escrit en una llengua que no dominem ...); quan un mot perfectament conegut per nosaltres presenta una configuració poc familiar (quan té faltes ortogràfiques, per exemple ...). Sigui com sigui, les situacions extremes a que alludiem abans s'han produït, i el seu cost sempre ens serà incalculable, però el podem suposar molt elevat.

Es pot qüestionar globalment l'aproximació bottom up, com creiem que hem fet al llarg de les darreres pàgines; es pot criticar l'evidència empírica en que recolza -investigacions de laboratori que després han estat extrapolades a les situacions d'ensenyament/aprenentatge, sense prendre les més mínimes precaucions-; es pot afirmar, i ho afirmem que l'explicació bottom up no és l'explicació de la lectura.

Però defensem que l'explicació de la lectura requereix també l'explicació bottom up, i esperem justificar aquesta opinió. Ara hem de dedicar la nostra atenció a la perspectiva que va fer trontollar els fonaments d'aquest model: l'aproximació top down.

1.2. El model top down.

L'acte lector i les habilitats implicades en l'aprenentatge de la lectura.

El model top down representa a la vegada oposició i alternativa a l'aproximació bottom up en lectura. Si en parlar d'aquesta senyalàvem que en la relació lector-text s'atribuïa una major importància al darrer element, en el marc top down succeeix tot el contrari. Efectivament, en aquesta línia (Gove, 1983) es considera que el procés de lectura s'inicia en el lector, qui fa hipòtesis sobre el significat d'alguna unitat del text. En aquesta perspectiva la identificació de lletres i paraules té la funció de verificar les hipòtesis emeses. Per Frederiksen (1979) en l'aproximació top down s'assumeix que el processament del text a nivells inferiors (sintàctic, de reconeixement de paraules, de decodificació), es troba sota el control de processos inferencials de nivell superior. Es a dir, en aquest cas es postula un processament també unidireccional, també jeràrquic, però de sentit descendent, en el qual la recerca de la significació guia les actuacions del lector als diferents nivells del processament. Strange (1980) ho explica d'aquesta manera:

"Aquells que s'adhereixen a una posició top down creuen que el lector aporta més informació a la pàgina de la que la pàgina aporta al lector. En altres paraules, quan algú està llegint posseeix bastant coneixement previ sobre el món, i aquest coneixement s'utilitza per a fer conjectures

adequades sobre la naturalesa (relacions, episodis, personatges, etc.) del text. El lector procedeix a confirmar o a modificar les hipòtesis, així com a apreciar els matisos que un autor particular aporta al text."
(p.392).

En aquest context se suposa que el lector que s'enfronta a un text, a partir de les seves estructures cognoscitives i del seu coneixement del món en general -coneixement que inclou, per supost, coneixement lexical, gramatical ... etc.- fa una hipòtesi sobre el contingut del text. La verificació d'aquesta hipòtesi seguirà un procés descendent i progressiu: interpretació semàntica, anàlisi sintàctica, decodificació gràfica, i pot arribar en cas necessari, a l'anàlisi dels trets -tot i que s'admet que en general no serà necessari descendre fins aquest punt. Teníem un processament seqüencial ascendent -bottom up-, i ara comptem amb un processament seqüencial descendent -top down. Més que el canvi de sentit en si mateix, el que importa de l'orientació top down és la revalorització que al seu si es fa del paper del lector, en tant en quant s'assumeix que aquest aporta a la lectura els seus esquemes de coneixement, les seves adquisicions prèvies per tal d'interpretar les informacions que el text proporciona. En aquesta perspectiva, no es considera que sigui la informació textual (l'estímul) qui dirigeixi el procés de lectura; aquest procés està dirigit pel lector, qui posseeix un coneixement organitzat del món que el permet discernir entre el que és comprensible i el que no ho és. Es un coneixement que proporciona també algunes idees sobre el que és gramaticalment possible i el que no ho és, així com informació sobre el que hi ha a la pàgina. Tot aquest coneixement s'utilitza per a generar hipòtesis plausibles a partir del text. En l'aproximació top down el lector és algú que crea el significat del text més que algú que l'analitza (Otto, 1982); la comprensió

esdevé el nucli del procés de lectura i no es considera que la decodificació sigui el primer pas d'aquest procés.

Així com en el cas del model bottom up era possible establir un paral·lelisme amb el paradigma conductista, el model top down representa la transposició, en l'àmbit de la lectura, del paradigma cognitiu, que comença a configurar-se cap a la mitat de la dècada dels 50, correlativament amb l'inici del declivi del paradigma conductual.

Hem dit fa un moment que l'aproximació top down és la transposició del paradigma cognitiu en el camp de la lectura; si bé aquesta afirmació és, en essència, certa, cal matisar-la. El paradigma cognitiu, o més generalment, el que es coneix com ciència cognitiva, recobreix avui en dia un bon nombre de realitzacions, teories i models que si bé tenen alguns punts -sense dubte, importants- en comú, presenten nombroses divergències tant d'ordre teòric com metodològic. A més, dintre d'aquest paradigma s'inclouen autors i formalitzacions que provenen dels més diversos camps -fins i tot, no pròpiament psicològics-: de Piaget a Vygotski, de la cibernètica als models de processament humà de la informació En aquest sentit convé tenir en compte que el paradigma cognitiu es troba en fase de configuració (Caparrós, 1980), la qual cosa explica la multiplicitat de teories i procediments metodològics que engloba, i ens autoritza a pensar que a l'interior del mateix paradigma diferents teories, autors, punts de vista ... etc., gaudiran d'una popularitat diferent segons el moment històric -les idees de Piaget, per posar un exemple han tingut un pes diferent dintre del paradigma en els anys 60 del que tenen ara.

Aquesta puntualització, que pot semblar fora de lloc, ens és tanmateix absolutament necessària per a justificar la nostra

postura respecte de les vinculacions del model de lectura que ens ocupa -top down- i del que ens ocuparà pròximament -interactiu- amb el paradigma cognitiu. En la nostra opinió ambdós models representen la transposició a la lectura del mateix paradigma psicològic en dos moments diferents de la seva evolució; aquest fet explica els seus punts de convergència (que els fan fer front comú en ocasions durant l'aproximació bottom up), i també les seves diferències profundes, que responen en definitiva a diferents nivells de maduració de les pròpies teories cognitives.

En aquest context, i en opinió de diversos autors, algunes de les idees i afirmacions pròpies del model top down són en realitat tributàries de la teoria de la Gestalt. En concret, Otto (1982) senyala que en el marc de la Gestalt es produeix una reformulació del concepte d'estímul, el qual ja no és una configuració externa, descontextualitzada, independent de la persona que percep. La percepció no és una còpia, sinó una construcció que es deu a la vegada a la font d'estimulació i a l'aportació cognitiva del subjecte implicat en l'acte de percebre. Aquesta influència de la Gestalt -més indirecta que directa perquè es produeix a través de la reinterpretació que dintre del cognitivisme es fa de les troballes d'aquesta escola psicològica-, i les aportacions de Piaget -redescobert a Amèrica cap als anys 60- sobre la percepció, que palesen fins quin punt els processos interns afecten la percepció i determinen el significat que s'atribueix a l'experiència perceptiva, qüestionen de ple el paper de l'estímul com a desencadenant de la conducta d'un individu que reacciona, i obliguen a reformular també la naturalesa d'aquest en una perspectiva organicista:

"L'intel.lecte és [doncs] actiu per dret propi, contra la concepció reactiva de Locke. (...) [segons la postura epistemològica constructivista] el subjecte participa activament en la construcció

de la realitat coneguda. El món extern existeix, sense dubte, però el coneixement que en posseïm és també, sense dubte una barreja de les seves propietats reals i de les aportacions en l'acte del coneixement. Només podem accedir a la realitat a través de les nostres pròpies estructures cognitives (Piaget, 1975a; Koplowitz, 1975). La idea essencial en el context psicològic és la d'un organisme actiu." (Coll, 1977, p.64).

Així, el subjecte és conceptualitzat com dotat d'estructura pròpia, la qual aplica al món circundant per a conèixer-lo. En aquesta perspectiva, i situant-nos en l'àmbit concret de la lectura, davant de l'input gràfic no es dóna una successió d'associacions mecàniques entre un estímul (grafema) i una resposta (fonema), sinó que el lector, a partir del context, dels seus coneixements previs i d'índexs semàntics, farà una hipòtesi sobre el significat de la configuració gràfica de que es tracti. Si a això afegim la idea presa de la Gestalt que postula que el que hom percep no és la part, el detall, sinó la globalitat i que aquesta no es redueix a la suma de les parts que la componen, podrem entendre l'origen d'alguns conceptes sobre l'aprenentatge de la lectura en la línia top down. En aquest marc, es prioritzen les activitats en les quals primen els aspectes de comprensió sobre els de decodificació; l'adquisició del codi ha gaudit, en el millor dels casos d'un tractament secundari en les activitats d'instrucció, i en el pitjor, s'ha negat la seva utilitat, arribant-se en alguns moments a afirmar el seu caràcter perjudicial. Tornarem més endavant sobre aquests aspectes, especialment quan centrem la discussió al voltant de l'ensenyament (Cap. III). El que hem dit fins aquí és suficient -o hauria de ser-ho- per a conèixer en línies generals aquesta conceptualització de la lectura, els seus substrats psicològics i les habilitats que s'emfatitzen en l'aprenentatge. Una aproximació a dues realitzacions concretes en aquest marc (Smith i Goodman) ens permetrà

aprofundir en una descripció que altrament romandria excessivament simplista.

Les aportacions particulars en el marc top down:
Smith, i Goodman, Goodman i Burke.

La teoria de la lectura de F. Smith.

En un article que tracta sobre les diferents maneres d'aproximar-se a la investigació i l'ensenyament de la lectura, Smith (1979) parla de dues visions diferents a l'hora de conceptualitzar-la, visions que l'autor defineix com "outside-in" i "inside-out" i que es correspon amb el que nosaltres venim denominant models bottom up i top down, respectivament. Segons Smith, les primeres gaudeixen d'un lloc privilegiat, tant en el camp de l'ensenyament com en l'àmbit de la investigació, però malgrat això és possible formular algunes observacions crítiques a aquestes teories. Així, si bé s'assumeix com a principi el fet que per llegir cal processar tot el text mitjançant un procediment seqüencial i jeràrquic -primer cal identificar les lletres, després aquestes són agrupades en paraules i així esdevé la comprensió-, en opinió de Smith no existeix evidència que en una situació de lectura normal -no de laboratori- el lector es fixi en cada lletra o en cada paraula per a entendre el text. L'apreciació de Smith és interessant, perquè posa el dit a la llaga de les dades en que recolza el model bottom up, la major part de les quals provenen d'investigacions menades en laboratori, i amb la utilització d'aparells com el taquistoscopi. Per això, l'autor, més que errònies troba aquestes teories poc representatives del que realment succeeix en la lectura, en tant en quant les situacions experimentals tenen poc a veure amb el que passa quan algú llegeix:

"(...) les teories outside-in són insuficients per a explicar la intencionalitat (generalment llegim amb un propòsit), la selectivitat (atenem només allò que necessitem i volem saber), la predicció (rarament ens desconcerten o ens sorpren el que llegim) i la comprensió (rarament ens adonem de l'enorme ambigüïtat potencial, sintàctica i semàntica, de les paraules i construccions més comuns del llenguatge). Es invariablement més senzill llegir textos significatius que tires de paraules sense sentit, així com és més fàcil identificar lletres en una paraula que fer-ho quan aquestes es presenten ordenades a l'atzar. De fet, només ens n'adonem de les paraules quan el significat és insuficient, i només atenem les lletres quan les paraules ens són desconegudes -al contrari del que es postula en el punt de vista outside-in."
(Smith, 1979, pp.32-33).

Per aquestes raons, Smith se situa de ple en una perspectiva inside-out. En aquest marc es manté que la lectura -en situació habitual- comença, procedeix i finalitza en el significat, éssent la font de la significació el coneixement previ que posseeix el lector. La lectura és un procés intencional, actiu, motivat i dirigit; els lectors, en funció dels seus coneixements previs, fan hipòtesis sobre les diverses alternatives possibles, i analitzen el text només en la mesura en que sigui necessari per a reduir la incertitud i els dubtes. En un altre lloc (Smith, 1983 [1971]), l'autor ja havia definit la lectura com un medi per a reduir la incertitud; en aquest context, mentre llegim estem formulant preguntes constanment, per a les quals hi ha diverses possibilitats de resposta. En la mesura que poguem contestar aquestes preguntes, la nostra incertitud es redueix, i per tant estem comprenent allò que llegim. Molt lligada a la noció d'incertitud -o de reducció de la incertitud-, clau per a explicar la comprensió, es troben les nocions d'informació visual i no visual. La informació visual és la que rebem del text; és una informació necessària, però no suficient per a reduir la incertesa (per a

contestar les preguntes) que provoca la lectura. Per exemple, podem llegir correctament un text i no entendre'l perquè està escrit en un llenguatge al qual estem poc habituats. En aquest cas, el text és insuficient per a reduir els dubtes que ens planteja. La informació no visual és la "teoria del món" del lector. Inclou les seves estructures cognitives, i els coneixements que posseeix sobre el món en general. Smith atribueix una gran importància a la informació no visual, la qual manté una relació inversament proporcional amb la informació visual: com més informació no visual posseeix un lector sobre el text que ha de llegir, menys informació visual requerirà per a comprendre'l, i viceversa. Aquesta perspectiva introdueix nous elements d'anàlisi en la valoració de les dificultats en lectura i ofereix nombroses possibilitats en el marc de l'ensenyament. Sense entrar en detalls sobre l'estructura del coneixement -de la "informació no visual"- com la conceptualitza Smith, direm només que l'autor la veu organitzada.

"(...) com gualsevol altra teoria o sistema d'organització de la informació, per exemple, una biblioteca."
(p.70, 1983).

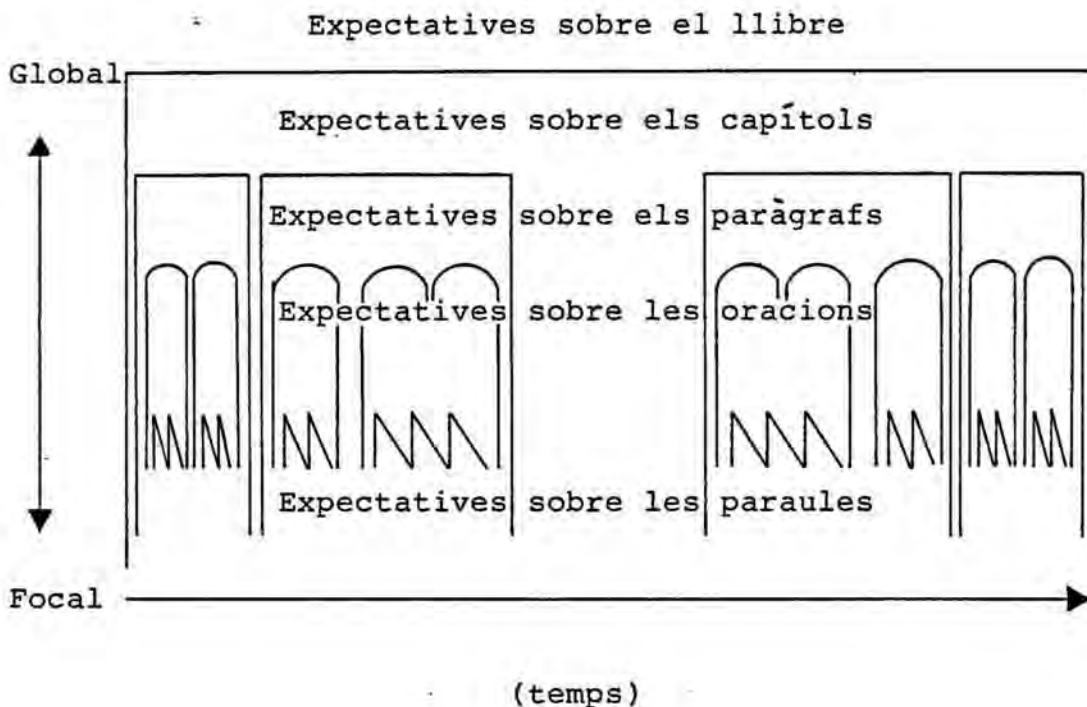
En aquest sentit, està dotada d'un conjunt de categories, algunes regles que especifiquen l'afiliació a les categories i un sistema d'interrelacions entre les categories. Mitjançant aquesta estructura de coneixement, davant d'un text podem fer prediccions, és a dir, podem eliminar d'entrada algunes alternatives que semblen improbables, i potenciar-ne d'altres més plausibles. L'anàlisi del text estarà guiada per aquestes hipòtesis, i s'utilitzarà només la informació pertinent per a verificar-les.

En opinió de Smith -i en tota l'aproximació top down- l'anàlisi en els nivells inferiors del processament està

guiada per prediccions o hipòtesis que es formulen en els nivells superiors. Aquesta opinió és contrària a la que es manté en l'aproximació bottom up, però no és aquest l'únic punt de desacord. La necessitat de la "recodificació fonètica" (Samuels i Kamil, 1984) es posa en entredit en aquest marc. Smith creu que en general accedim directament al significat a partir de l'aparença visual del text. Només fem una identificació "mediata" d'una paraula quan aquesta no pot ser identificada visualment mitjançant l'adscripció a una categoria.

"En la perspectiva inside out no es requereix del llenguatge parlat per a la comprensió del text. S'accedeix directament al significat a través del text (...) i de fet aquest significat ha d'haver estat determinat abans que el text sigui llegit en veu alta d'una manera comprensible."
(p.33, 1979).

Com podríem assignar una paraula a una determinada funció -per exemple, "fet": substantiu o verb-, atribuir-li una pronúncia i entonació adequada, si no hi hagués una comprensió prèvia? Senzillament, diu Smith perquè llegim directament pel significat: és com si miréssim a través de les paraules cercant la significació i només ens féssim conscients d'aquelles quan aquesta, per la raó que sigui, no es fa possible. I això succeeix també en la lectura en veu alta. La raó per la qual podem extreure significat directament a partir del text és perquè mantenim expectatives contínuament sobre el que llegim, fem prediccions globals sobre el contingut del text, i prediccions focals a nivells inferiors, les quals s'informen mútuament. Les prediccions més globals es mantenen generalment al llarg de tot el procés de lectura; les focals es van eliminant, i a la vegada en sorgeixen de noves. Smith representa així aquest procés:



- Fig.3- (Reproduït de Smith, 1983, p.183).

Les argumentacions de Smith incideixen també en l'àmbit de l'ensenyament; d'això ens n'ocupem en un capítol posterior d'aquest treball (Cap.III). Abans d'acabar, però, amb aquesta breu síntesi del punt de vista d'aquest autor convé senyalar que ell mateix reconeix fins a cert punt la vaguetat d'alguns dels conceptes en que recolzen les teories inside-out (top down). Concretament, Smith fa referència al poc coneixement de que es disposa sobre un element clau dintre d'aquesta perspectiva: l'organització de les estructures cognitives del lector i el seu funcionament. A aquest respecte, és interessant fer notar que l'autor dissenteix explícitament de Rumelhart (1977) i més amplament dels models interactius per la seva proximitat -en determinats aspectes- a les teories outside-in (bottom up); per Smith, les expectatives que aquests models han despertat de cara la investigació i l'ensenyament només es compliran si es fa un

esforç per a enriquir el marc teòric mitjançant el qual es conceptualitza la comprensió i a la vegada s'allunya del model d'investigació experimental, inspirat en les teories otuside-in. Si aquestes gaudeixen de notable popularitat és, segons Smith, per la seva "simplicitat conceptual" i perquè permeten ser tractades experimentalment; però això no ha de fer oblidar que la majoria d'investigacions menades en aquesta perspectiva necessiten que el subjecte experimental sigui:

"(...) el menys representatiu dels lectors - un subjecte sense coneixement previ ni expectatives sobre la tasca a fer."
(Smith, 1979, p.34).

El model de Goodman, Goodman i Burke.

Els treballs de Goodman i Goodman (1979) i Goodman i Burke (1982) han tingut una notable influència en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura i constitueixen el que s'ha anomenat l'aproximació psicolingüística o global (Samuels i Kamil, 1984). Partint de la idea que llegir és un procés de resolució de problemes, un joc d'endevinalla psicolingüístic, els autors desenvolupen un model o teoria de l'acte lector en el qual el processament top down dirigeix l'activitat del lector en la recerca de la significació del text. Aquesta conceptualització és igualment aplicable als lectors principiants i als experimentats.

En el model proposat per Goodman, Goodman i Burke, conceptes tals com comunicació, funció de llenguatge, i motivació exerceixen un rol important; en realitat, constitueixen el marc en el qual el model es fa possible. Els autors consideren que el llenguatge escrit comunica; com en el cas de l'oral, el seu aprenentatge el provoca la necessitat de comunicar-se, de comprendre i ésser comprès. Prenen de

Halliday (1982; 1973, edició original) el concepte de funció de llenguatge: el llenguatge sempre és significatiu, respon a diferents intencions, i és susceptible, per tant, de diferents utilitzacions. L'adquisició del llenguatge escrit és un producte de la interiorització de les funcions socials i personals d'aquest llenguatge per part dels nens (les mateixes funcions que Halliday postula per al llenguatge oral -instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa i representativa- són proposades per Goodman i Goodman, (1979) en el llenguatge escrit, si bé s'assenyalen alguns aspectes diferencials en el cas de la funció interactiva). Quant a la motivació, és imprescindible per a la lectura: sempre es necessita un propòsit per a llegir, propòsit que no solament ens farà iniciar un acte lector, sinó que dirigirà d'una manera efectiva tot el procés, ajudant-nos a fer prediccions i a seleccionar el material adient per als nostres propòsits.

En aquest marc de recerca de significació activa, objectiu de qualsevol acte de lectura, els autors assenyalen que aquesta és un procés en el qual s'integren informacions grafofòniques, sintàctiques i semàntiques per a construir el significat del text. Més concretament, per a resoldre el problema bàsic de la lectura -què vol significar l'autor d'aquest text?- utilitzem determinades estratègies predictives, confirmatives i d'integració. No resulta difícil esbrinar la finalitat d'aquestes diferents estratègies; Goodman i Burke (1982) la descriuen amb tota claredat. Mitjançant les estratègies predictives, formulem hipòtesis de diferent ordre sobre el que estem llegint (p. ex.: el text que estic llegint és una recepta de cuina, una novela de misteri ...; la paraula que seguirà a aquesta serà un nom, un adjectiu ...; el personatge secundari és simpàtic, enganyós, ambigu ...; el proper fet de la història serà feliç, sorprenent ... etc). Per supost que aquestes predic-

cions no es fan en veu alta, ni, probablement, amb aquests termes. Tanmateix, a un nivell inconscient es produeixen i tenen un paper important com a "guia" de la lectura, en tant en quant les decisions que prenem sobre si llegim o no, si ens "saltem" un paràgraf o un capítol estan en funció d'aquestes prediccions. Un aspecte important a tenir en compte és que no fem prediccions sobre cada signe, lletra, paraula del text, sinó que en opinió de Goodman i Burke seleccionem determinades seccions del material disponible; altrament, la lectura seria molt lenta i poc eficaç. Però, aquesta selecció sobre el material, s'opera a l'atzar? En absolut; les nostres experiències prèvies ens proporcionen coneixement suficient per a fer una elecció pertinent dels indicadors més significatius per a fer prediccions. Fins i tot els nens que comencen a llegir utilitzen aquestes estratègies, d'una manera adequada, recolzant per a fer-ho en la seva experiència amb l'imprès en una varietat de situacions, i en els indicadors que proporciona el mateix material (il·lustracions, símbols ...).

Les nostres prediccions sobre el text funcionen com a hipòtesis que és necessari verificar; per a això utilitzem les estratègies confirmatives, les quals ens informen de l'adequació de les prediccions i ens impulsen a continuar llegint, o bé a aturar-nos per a reexaminar el text (o fins i tot a abandonar-lo definitivament, si s'escau).

Mentre llegim, fem prediccions, les verifiquem, però a més, segons Goodman i Burke, contínuament seleccionem ítems d'informació per a recordar. Això té a veure amb les estratègies integradores: construïm un significat del que llegim, i l'incorporem als nostres esquemes, al magatzem de coneixements que posseïm. Però còm es realitza aquesta selecció? Obviament, pels autors, els criteris de diversa índole que utilitzem per a integrar determinada informació

en detriment d'altres, són subsidiaris en bona part del propòsit que guia la nostra lectura.

Aquestes estratègies -predicció, confirmació, integració- sempre interactuants, són les claus del procés, les responsables de que s'assoleixi l'objectiu final: l'obtenció del significat. Al voltant d'aquestes estratègies s'estructura el model de lectura que proposen els autors:

"(...) La lectura comença quan interactuem amb un autor mitjançant el material imprès. Seleccionem els indicadors de llenguatge adequats necessaris per a predir. Basats en el nostre coneixement del llenguatge i experiència prèvia, és a dir en el nostre sistema d'esquemes, confirmem les nostres prediccions comprovant l'acceptabilitat sintàctica i semàntica del que pensem que estem llegint contrastant amb el nostre coneixement del llenguatge i del món. Integrem el que creiem significatiu en el nostre sistema de comprensió establert. Aquest procés de predicció, confirmació i integració procedeix d'una manera contínua i interactiva. (...)." (Goodman i Burke, 1982; p.10).

Ara bé, com funciona tot aquest procés? Què és el que realment interactua (quin tipus de coneixement)? L'individu que s'inicia a la lectura coneix amplament el llenguatge, perquè l'utilitza adequadament en funció de les seves necessitats; quant al llenguatge escrit, és conscient del seu poder de comunicació de significats. Però això no és suficient; la seva catalogació com a lector depèn de l'habilitat que manifesti en la manipulació de tres sistemes de llenguatge: grafofònic, sintàctic i semàntic. El primer fa referència a la relació entre els sons del llenguatge i la seva representació gràfica, relació que no sempre pren la forma d'una correspondència un a un. El sistema sintàctic, o gramatical inclou el coneixement de que disposem -intuïtiu, per l'ús- de les regles i normes que regulen la forma del llenguatge. Mitjançant el sistema grafofònic es construeixen

les relacions entre els sons del llenguatge i l'escrit; a través dels indicadors que proporciona la sintaxi, és possible fer prediccions i configurar la seva plausibilitat o inadequació. Però per a comprendre, es requereix el sistema semàntic, que és el nucli de la comprensió. Tot allò que sabem, que hem après, es relaciona amb el significat:

"Només quan el sistema semàntic està disponible, a més del sintàctic i del grafofònic, hi ha el suport necessari per a desenvolupar estratègies de lectura. Els lectors poden llavors predir i confirmar experiències de llenguatge basades en informació grafofònica i sintàctica, i poden fer prediccions i confirmacions intel·ligents perquè tenen la informació semàntica necessària disponible. A més, poden integrar el que estan llegint amb el que saben per a comprendre."
(Goodman i Burke, 1982; p.12).

Tant les estratègies de lectura com els sistemes de llenguatge operen d'una manera interrelacionada; fins i tot quan el lector se centra en un sistema determinat, els altres sistemes i estratègies continuen treballant, d'una manera eficient en els lectors experimentats i amb la necessitat d'ajuda en els qui comencen.

Malhauradament, els autors no expliquen com funciona aquesta interacció, els mecanismes que desplega ... etc. Potser el fet d'enfocar el seu treball cap a la confecció d'un currículum de lectura centrat en la comprensió justifica aquesta desatenció -com a mínim aparent- als aspectes més formals del seu model. Tanmateix, sembla òbvi que l'èmfasi es posa en el lector, en les seves prediccions, fruit dels propòsits que el guien i dels seus coneixements i experiències prèvies -la seva "teoria del món", com diria Smith-, i en el seu paper actiu -confirmant, integrant- en la consecució del significat. Un enfocament que si bé en alguns moments sembla decantar-se cap a formalitzacions de tipus

interactiu, respon plenament, en la nostra opinió, a l'aproximació top down de la lectura.

Punts foscos i dificultats en el model top down.

El lector d'aquest treball s'ha adonat possiblement del diferent grau de sistematització i rigor que es posa de manifest en l'exposició precedent dels models bottom up i top down de lectura. Evidentment, bona part de la responsabilitat en aquest fet ens pot ser atribuïda: escriure és una feina tan seductora com dura i difícil. Tanmateix, en descàrrec propi, i perquè respon a la realitat, hem de dir que les teories i formalitzacions que s'inscriuen en la línia top down no gaudeixen ni de bon tros de l'articulació formal, sistemàtica i aparentment rigorosa que caracteritza les realitzacions bottom up. Aquest fet, reconegut pels autors que treballen en aquell marc i considerat com inevitable, producte de la mateixa conceptualització, ha estat sovint utilitzat pels detractors de l'aproximació. Així, Samuels i Kamil consideren que el treball de F. Smith no constitueix un model de lectura en sentit estricte, sinó que més aviat,

"(...) és una descripció dels processos lingüístics i cognitius que qualsevol model decent de lectura ha de tenir en compte."
(1984; p.187).

Els autors senyalen el concepte de "redundància" (la informació que s'obté a partir de més d'una font, i que contribueix de manera decisiva a abastar la comprensió per camins convergents) com l'aportació més important de Smith, però es mostren intransigents en la valoració global dels seus treballs. Convé, tanmateix, no perdre de vista d'altres aspectes importants en l'obra de Frank Smith, com ara els conceptes d'informació visual i informació no visual, i les

relacions que entre elles s'estableixen (vegeu més amunt). La conceptualització de la comprensió com la reducció de la incertesa és també des del nostre punt de vista rica en derivacions en l'àmbit de l'ensenyament, com veurem més endavant. La proposta d'un lector intel·lectualment actiu, que interpreta el text a partir del que ja coneix, cristal·litza en Smith en el paper que atribueix a la teoria del món del lector, a la seva estructura de coneixement i a la seva organització. Són aquests aspectes positius que no és possible silenciar en l'obra de Smith, i que, en essència, poden ser compartits pels autors que treballen en la línia top down. En el cas de Goodman, Goodman i Burke, es va una mica més enllà, i s'utilitzen termes ja molt propers als usuals en els models interactius: predicció d'hipòtesis, confirmació, esquemes ... En realitat, resulta difícil no estar d'acord amb les declaracions d'aquests autors, però tanmateix hi ha algunes objeccions, d'altra banda serioses, que cal treure a la llum. En primer lloc, convé tenir present que un model estrictament top down no és materialment possible. Podem estar d'acord -ho estem- en que la lectura és un procés dirigit per les hipòtesis que fa el lector; però és que aquestes hipòtesis no ho són sobre el món en general, sinó sobre una pàgina impresa, sobre el text. Gove senyala que:

"(...) els models top down assumeixen que el procés (...) comença a la ment dels lectors amb una hipòtesi sobre el significat d'alguna unitat de l'imprès. (...) Els lectors identifiquen paraules i lletres en el text imprès només per a confirmar la seva hipòtesi sobre el significat del text. Obviament no hi ha models top down purs, perquè els lectors han de començar centrant-se en l'imprès."
(1983; p.262).

El fet de proposar una formalització que no es compleix en la realitat és greu des del punt de vista de la coherència

i del poder explicatiu del model global; no obstant hem de recordar aquí que també en la perspectiva bottom up es postulen fenòmens que no troben confirmació en les situacions habituals de lectura (per exemple, la necessitat de llegir totes les paraules d'un text per entendre'l; el processament jeràrquic en sentit ascendent). Aquest dèficit dels models han de portar-nos a qüestionar la seva validesa, però no a invalidar-los directament. En aquest darrer cas, correríem el risc de perdre de vista les possibles aportacions vàlides de cadascun, susceptibles de ser integrades en un model més adaptat a la realitat. Però tornant als punts febles de l'aproximació top down, el fet és que la incongruència de partida del model (la seva impossible materialització en termes estrictes) té conseqüències greus, que li impideixen convertir-se en veritable alternativa a la línia bottom up. En aquesta perspectiva no es possible establir de manera clara i diàfana la naturalesa de les relacions entre el text (i els seus components) i el lector. Aquest, a partir de què construeix hipòtesis? Fins a quins nivells d'anàlisi ha d'arribar per a confirmar-les? Si adoptem la terminologia de Goodman i Burke (1982), com interaccionen els tres sistemes de llenguatge -grafofònic, sintàctic i semàntic- en la construcció del significat? En aquest mateix ordre de coses, i acceptant que el nen que arriba a l'escola utilitza adequadament els dos darrers sistemes, per quins mecanismes s'apropia del sistema grafofònic? La possibilitat d'implicar-nos en una discussió que abordi els aspectes referents a l'ensenyament és temptadora, doncs en aquest terreny es donen les contradiccions més importants- i, malauradament, els errors més difícils de subsanar. Però aquests aspectes els hem de deixar per més endavant. Per ara, constatem només que la impossibilitat d'assignar un paper més clar al text, i conseqüentment al lector (perquè si es fes això hi hauria una aproximació perillosa a la línia bottom up) produeix aquella sensació de vaguetat,

d'indefinició a que al·ludíem al principi.

Una altra qüestió, conseqüència de l'anterior, i que està per resoldre, fa referència als aspectes evolutius (diguem, de passada, que tampoc queda resolta en línia bottom up). Podem considerar que la lectura és sempre el mateix procés? Smith, Goodman, Goodman i Burke semblen acceptar que tant en els lectors experimentats com en el cas dels principiants, la lectura és un procés top down, dirigit i guiat per les hipòtesis del subjecte que s'enfronta a un text. Aquesta postura es contradiu amb la d'altres autors, com J. Chall, (1979) que veuen la lectura com un procés que es va desenvolupant, i que és diferents coses, al llarg de l'esmentat procés. Aquesta línia d'argumentació és interessant, en tant en quant permet incloure el processament top down a algun nivell del procés; malgrat això, Chall defensa la instrucció específica del codi, doncs segons les seves anàlisis, l'evidència empírica mostra que els programes que emfatitzen la decodificació produeixen millors resultats també en comprensió. Per aquest motiu, l'autora critica els treballs de Smith i Goodman, que no preveuen una fase per a la decodificació. Chall afirma que en les teories d'aquests:

"(...) se suggereix sovint que la decodificació retarda la lectura comprensiva, i que l'estratègia de lectura ideal en qualsevol moment per al reconeixement de paraules i significats és rellegir el context. (...) D'acord amb aquests models, només hi ha un procés de lectura -lectura pel significat- que és essencialment el mateix, ja es tracti dels nivells inicials o dels altament experimentats."
(1979; p.46).

En definitiva l'aproximació top down, de tan voler allunyar-se de la seva antecessora, s'allunya també del que succeeix a les situacions reals de lectura, com li passava a aquella.

Tanmateix les seves aportacions a la investigació i a l'ensenyament de la lectura són de gran valor, especialment pel que fa a la conceptualització de la naturalesa activa del lector i de la recerca de la significació. D'altra banda, recordem que si bé les tendències actuals recomanen retornar a la decodificació en l'àmbit de l'ensenyament, aquest retorn s'entén inscrit en un marc de significació, que té poc a veure amb el que es feia en un aproximació bottom up estricta. Per a que això succeï, ha estat necessària la presència de les teories top down, que plantejaven qüestions irresolubles al marc bottom up. Les pròpies incongruències d'aquestes teories, al seu torn han generat l'aparició de noves teories explicatives, susceptibles d'integrar les aportacions anteriors i de superar-les. A aquest respecte, Gove (1983), indica que els models interactius s'assemblen més als top down que als bottom up, en el sentit que aquells posen l'èmfasi en la utilització activa de les estructures cognitives del subjecte. En realitat, el model top down és com un nucli de bones idees barrejades amb algunes intransigències conflictives. Superar aquestes intransigències i aportar elements explicatius que permeten articular aquelles idees en un model que dona compte del que passa quan llegim ha estat l'empresa duta a terme pels models interactius, irreductibles al processament top down -com al bottom up-, però del qual requereix -com del bottom up. A ells hem de dedicar ara la nostra atenció.

1.3. El model interactiu.

L'acte lector i les habilitats implicades en l'aprenentatge de la lectura.

En les pàgines anteriors hem fet una descripció dels models bottom up i top down de lectura, tot examinant les seves aportacions, abast i limitacions en l'àmbit d'aquesta

activitat cognitiva. Malgrat els esforços esmerçats pels investigadors pertanyents a una i altra línia teòrica, la seva insuficiència per a donar compte del procés de lectura és manifesta. Strange (1980) enumera alguns dels motius d'aquest fet, descrits per Ryston (1977).

"Si la lectura fos exclusivament top down, seria molt improbable que dues persones llegissin el mateix text i arribessin a la mateixa conclusió general. Es també bastant improbable que aprenguéssim quelcom nou a partir de textos si confiéssim només en el nostre coneixement prèvi. Per raons similars Ryston conclou que la lectura no pot ser exclusivament bottom up. Si ho fos, no hi hauria desacord sobre el significat d'un text. A més, no serien possibles les interpretacions personals basades en diferències tals com prejudicis, edat, experiències, concepció, etc." (Strange, 1980; pp.392-393).

Per la nostra part, hem analitzat amb un cert deteniment aquesta insuficiència, la qual constitueix l'origen d'un nou marc explicatiu que, tot depassant els defectes dels models més amunt esmentats, integra llurs aspectes positius i necessaris per a la construcció d'una teoria de la lectura. En el marc de l'aproximació interactiva s'assumeix que llegir és el procés mitjançant el qual es comprèn el llenguatge escrit. El lector eficient -és a dir, aquell que comprèn el que va llegint- utilitza informació de diversa índole per a complir la seva tasca: sensorial, sintàctica, grafofònica, semàntica ... Aquestes diferents informacions interactuen de manera complexa durant la lectura, en un joc de processaments de la informació bottom up i top down simultanis en la recerca del significat. La formalització que hagi de descriure aquest procés no el pot conceptulitzar en termes unidireccionals, d'un pas darrera l'altre; precisament aquest caràcter linial i seqüencial es criticat per Rumelhart (1977) perquè no respon al que succeeix realment quan llegim. Un aspecte fonamental del model

interactiu és que no se centra exclusivament en el text ni en el lector, si bé atribueix una gran importància a l'ús actiu que aquest fa de les seves estructures de coneixement i adquisicions prèvies en l'acte de llegir. En aquest sentit, i com ja hem assenyalat més amunt, podem estar d'acord amb Gove quan afirma la seva major proximitat al model top down; recordem, però, que s'assumeixen també alguns postulats propis de l'aproximació bottom up, especialment els relatius a la necessitat de manipular amb agilitat l'habilitat de decodificació:

"El model interactiu no és un model serial d'estadis, sinó que (...) hi ha un processament paral·lel (dues classes de processament tenen lloc simultàniament i llavors les decisions es prenen utilitzant ambdues classes d'informació). L'aspecte important del model interactiu es que ambdós tipus d'informació -coneixement grafofònic i estructures de coneixement- són importants (...) Els lectors efectius coordinen eficientment els dos tipus d'informació mentre llegeixen."
(Gove, 1983; pp.262-263).

En els models interactius s'assumeix, per a dir-ho d'alguna manera que els models top down i bottom up -o millor, el processament de la informació textual en sentit descendent (top down) i ascendent (bottom up)-, són condicions necessàries però no suficients per a explicar la lectura. En aquesta intervenen ambdós tipus de processament de la informació, d'una manera simultània, interactuant i coordinada. El procés, simplificant al màxim, vindria a ser el següent: quan el lector s'enfronta al text, els seus trets components desperten en aquell expectatives a nivell diferent (lletra, paraula ...), de tal manera que la informació processada a cada un dels nivells funciona com a input per al nivell proper; d'aquesta manera, i gràcies, doncs, a un sistema bottom up, la informació es propaga cap a nivells cada vegada més elevats. Però a la vegada que això

succeeix, i donat que el text desperta expectatives de nivell elevat (semàntic, sintàctic), aquestes funcionen com a hipòtesis que cerquen en els nivells inferiors la seva possible verificació, per un procediment top down. En el model interactiu, ambdós processos actuen simultàniament sobre una mateixa unitat textual; aquest fet té algunes conseqüències. El lector pot fer un ús òptim de la informació textual i contextual, i dels aspectes redundants del text; el funcionament constant del processament top down assegura que la informació consistent amb les expectatives (hipòtesis) del lector serà fàcilment assimilada; per la seva part, el processament bottom up es responsabilitza de que el lector estigui alerta a aquelles informacions que no donen suport a les seves expectatives sobre el contingut del text, o que tenen un caràcter novedós. Així, amb la interacció d'ambdós processaments s'arriba a la comprensió.

Sembla evident que l'explicació de la lectura que s'efectua en el marc interactiu facilita les coses al lector: ja no ha de detenir-se en cada element del text, tampoc ha de confiar únicament en les seves pròpies estructures cognitives per a comprendre ... Ara bé, mentre la tasca del lector es torna més planera, la labor de l'investigador es complica notablement. Resulta més difícil analitzar i explicar la lectura (la comprensió) tenint en compte tot el sistema d'interaccions que en són responsables, que fer-ho quan aquest sistema s'ignora i es parteix d'un model "pas a pas". Però la convicció que la lectura és una activitat cognitiva complexa, que no es deixa abordar satisfactòriament amb formulacions d'aquest tipus, ha portat, en el marc del paradigma cognitiu a assajar diversos formalismes que pretenen explicar la comprensió del llenguatge escrit (i per supost, de l'oral). Adams i Collins (1979) assenyalen que aquests formalismes, relacionats amb la noció d'esquema, i que sorgeixen gràcies als esforços combinats d'especialistes

en intel·ligència artificial, lingüística i del que es coneix amb el nom de Ciència cognitiva, ofereixen una explicació plausible de les interaccions que es produeixen en el curs del procés de comprensió. L'interès intrínsec d'aquestes realitzacions, i el fet que el present treball s'inscriu en el marc del model interactiu ens obliga a estudiar-les amb una certa profunditat.

La teoria de l'esquema.

La noció d'"esquema" es popularitza en Psicologia gràcies als treballs de Bartlett (1932) sobre el paper constructiu de la memòria, si bé alguns autors ubiquen els orígens de la utilització del terme a Kant (Rumelhart i Ortony, 1982). Anderson i Pearson (1984), per la seva part, consideren que la seva procedència històrica es troba a la teoria de la Gestalt, i que, encara que no hi ha evidència d'una influència directa, les idees de Bartlett pel que fa als esquemes s'assemblen notablement a alguns dels principis propis d'aquella teoria psicològica -organització mental, totalitats, impossibilitat de descomposar les funcions psíquiques en elements d'ordre inferior, ...i un llarg etcètera.

A Bartlett correspon, en tot cas, el mèrit de començar a utilitzar la noció tal com avui en dia s'usa -en termes generals. Malgrat això, i en opinió d'Anderson i Pearson, no queda clar el funcionament d'aquests esquemes. Caldrà esperar als desenvolupaments actuals, -que s'inicien als anys setanta- en el camp de la simulació, i el processament humà de la informació (Minsky, 1975; Rumelhart, 1977...) per a que la teoria de l'esquema esdevingui un model susceptible de representar l'organització del coneixement humà.

Una teoria de l'esquema és bàsicament una teoria del coneixement, que explica com aquest està organitzat i com

aquesta organització facilita la seva utilització per a la comprensió del món que ens envolta i dels successos que en ell es desenvolupen. Els coneixements que anem acumulant al llarg de la nostra vida, producte de les nostres experiències i interaccions amb el medi circundant, no són emmagatzemats "tal qual" ni de qualsevol manera a la memòria:

"Els esquemes són estructures de dades per a representar els conceptes genèrics emmagatzemats a la memòria. Els esquemes existeixen per a conceptes generalitzats subjacents als objectes, situacions, successos, seqüències de successos, accions i seqüències d'accions. Els esquemes no són atòmics. Un esquema inclou, com a part de la seva especificació, la xarxa d'interrelacions que hom creu que generalment existeix entre els constituents del concepte en qüestió."
(Rumelhart i Ortony, 1982; pp.117-118).

En aquest marc, davant d'una informació, situació, objecte, text que volem comprendre, s'activen els esquemes susceptibles de donar-ne compte, a través d'uns processos que més endavant abordarem. Els esquemes presenten algunes característiques que els confereixen el seu poder explicatiu i predictiu (Rumelhart i Ortony, 1982). Els esquemes tenen variables, que en activacions successives es poden associar a diversos aspectes del medi que cal comprendre, sense que l'estructura essencial de l'esquema es vegi modificada. Aquestes variables, o millor, les limitacions o restriccions que els hi són pròpies, ajuden a especificar el tipus de dades que poden ser explicades per un esquema determinat. Un cop aquest procés ha estat efectuat, l'esquema es posa en marxa. Cada esquema pot ser conceptualitzat com una xarxa de subesquemes, i a la vegada com un subesquema respecte d'un altre esquema d'ordre més elevat. Es a dir, que un esquema es pot incloure dintre d'un altre, del que en resulta una estructura jeràrquica que per la seva base només s'atura en alguns esquemes atòmics (que no estan formats per subesque-

mes), i que es corresponen amb els "primitius" (Norman, Rumelhart i LNR, 1975); d'aquests depèn, en últim terme, el nostre coneixement. Els esquemes representen coneixement en tots els nivells d'abstracció, des de fets totalment concrets i observables fins a conceptes abstractes. Aquest tret, que es deriva de la característica anterior, qüestiona les tesis que afirmen la discontinuïtat entre la percepció i la comprensió; en opinió de Rumelhart i Ortony (1982),

"(...) la percepció és la comprensió de l'estímul sensorial."
(p.129).

Els esquemes representen coneixement (conceptual) més que definicions (lingüístic). De fet, els esquemes de que disposem configuren el coneixement que tenim; els nostres esquemes són el nostre coneixement.

Aquestes característiques, i la definició que més amunt apuntàvem, recullen allò de comú que hi ha en les diverses aportacions que utilitzen totalitats organitzades per a descriure l'estructura del coneixement i el seu funcionament (per exemple, "frames": Minsky, 1975; "scripts": Schank, 1979 i d'altres). Rumelhart, en un treball posterior (1980), afegeix dues característiques més generals a la noció. Aquestes fan referència al caràcter actiu dels esquemes, en el sentit que no es limiten a explicar unes dades noves -com podria ser el cas d'una teoria-, sinó que a més, han de determinar si, i en quin grau s'hi ajusten. Es a dir, cada esquema -i cada subesquema- ha de verificar que és adequat per a explicar la configuració per a la qual ha estat activat.

Així caracteritzats, els esquemes representen els fonaments del nostre coneixement, del sistema de processament humà de la informació, i per tant els eixos de la comprensió. Però

queda pendent una qüestió ineludible per a una teoria que, tot basant-se en aquesta noció (la d'esquema), aspiri a explicar la comprensió, ja sigui la del món en general o la d'un text. Ens referim al procés o processos mitjançant els quals se seleccionen i es posen en funcionament els esquemes adequats per a una configuració determinada, a partir del repertori d'esquemes (que cal suposar ampli) de que disposa una persona en un moment donat. Afegim encara que en el context en que ens movem,

"la comprensió consisteix en seleccionar esquemes (...) que "expliquin el material" que cal comprendre, i després verificar que aquests esquemes realment "l'expliquen". Es diu que un esquema "explica" una situació sempre que aquesta situació pot ser representada com un exemple del concepte que representa l'esquema (...). Així, en general pot considerar-se el procés de comprensió com el procés que utilitza un científic per a provar una teoria: es busquen evidències que tendeixin a confirmar-la o a refusar-la."
(Rumelhart i Ortony, 1982; p.131).

Es evident que una tasca d'aquestes característiques no pot dur-se a terme mitjançant procediments deguts a l'atzar. Hi ha d'haver algun tipus de guia que orienti la recerca dels esquemes adequats. Comptem d'entrada amb l'objecte, succés o informació que volem comprendre, però la interpretació que en fem depèn de les nostres condicions d'observador i de les expectatives que generem. Sembla, doncs, que la guia que necessitem per a seleccionar un esquema plausible ha d'integrar tant les característiques de la configuració que volem comprendre com les hipòtesis que tenim respecte de la configuració esmentada. A aquesta integració s'hi arriba mitjançant la interacció de processaments bottom up i top down (Rumelhart, 1980; Rumelhart i Ortony, 1982), o, en la terminologia de Norman i Bobrow (1979), de processos conduïts per les dades i processos conduïts conceptualment. Aquests darrers autors assenyalen que cada nova informació

és processada de tal manera que els seus trets essencials són extrets, ajudant així a determinar quins esquemes caldrà seleccionar per a representar-la. Es tracta d'un procés bottom up, que té lloc quan les característiques de la informació/estímul suggereixen esquemes d'ordre superior respecte dels quals són subesquemes. Però, simultàniament, els esquemes activats per a representar la nova informació actuen com una guia conceptual que intenta ajustar les noves dades a l'organització ja existent, indicant on cal buscar l'evidència necessària, i com interpretar la que ja es té a mà per tal de verificar l'adequació de l'esquema seleccionat. En aquest cas és un processament que va de dalt a baix, top down, que a partir d'expectatives conceptuals ens porta a les dades inicials, on aquelles poden ser verificades. En el curs d'aquest joc d'interaccions constants, alguns dels esquemes inicialment activats s'aniran fent més plausibles que d'altres; aquests, quan no aconseguixin trobar evidència que justifiqui la seva presència per a la situació amb que ens enfrontem, es desactivaran i deixaran de ser processats.

Els esquemes, doncs, no són solament els marcs que apliquem a les noves dades per a interpretar-les, sinó que a més, proporcionen informació per a guiar les pròpies expectatives respecte d'aquelles, facilitant-ne així el processament. Gràcies al poder predictiu dels esquemes, la quantitat d'informació perceptiva que necessitem respecte d'un nou fet, situació, text ... etc., es troba en relació inversa a la quantitat de coneixement conceptual previ de que disposem sobre el fet en qüestió. El processament conduit per les dades (bottom up) interacciona amb el processament conduit conceptualment (top down); com afirmen Norman i Bobrow

(1979), un excés en un pot compensar un dèficit en l'altre².

Aquesta interacció és particularment visible quan fem inferències sobre el text. En opinió d'Anderson i Pearson (1984), les inferències són essencials en el procés de comprensió; si no poguessim inferir a partir del text, no solament la nostra tasca com a lectors seria improductiva, sinó que els escriptors es trobarien amb problemes pràcticament irresolubles, en haver d'explicitar totes les informacions, aspectes i matisos que volen donar als seus escrits (donat que els lectors no podrien inferir-los). Anderson i Pearson consideren que les inferències es poden donar tant en la decodificació inicial del text com en el seu record posterior, i parlen de quatre tipus d'inferències diferents. Així, inferim en el moment de seleccionar l'esquema susceptible d'adequar-se a un text determinat. En general, la selecció d'un esquema es basa en indicadors subtils que el lector troba en el text: la inferència final sobre un text, o una de les seves parts es fa possible perquè de tots els esquemes de que disposem, n'hi ha un que és el que millor s'hi adapta. Inferim també quan intentem trobar en el text suport per a parts (o subesquemes) concretes de l'esquema activat, la qual cosa ens farà palesa la seva adequació o inadequació al text de que es tracti. També estem fent inferències -i aquest tipus és el més freqüent- quan atribuïm al text informacions que en realitat aquest no aporta, que l'autor ha omès. En ocasions, aquesta atribució es sense cap dubte la responsable que no ens adonem de la inadequació de l'esquema que hem seleccionat. Per últim, fem inferències quan arribem a conclusions que es basen en la

²Es interessant constatar la identitat de plantejaments -en aquest aspecte concret- entre Norman i Bobrow (relació entre processament conduït conceptualment- conduït per les dades) i Smith (informació no visual-informació visual).

manca de coneixement; és com si diguéssim: "si fos A, ho sabria; com que no ho sé, probablement no és A", i llavors arribem a una conclusió diferent. En qualsevol cas, sembla clar que quan llegim, inferim, i que aquesta inferència no solament és necessària per a la comprensió, sinó que guia tot el procés de lectura. Les inferències són les responsables de la interpretació que fem del text, ja sigui correcta o errònia; és en les inferències on la informació textual interacciona amb les estructures de coneixement del lector. Per això ocupen un lloc central en el marc del model interactiu.

Dèiem en iniciar aquest apartat que la proposta dels esquemes, o millor dit, la pressuposició que les persones disposem d'unes totalitats organitzades de coneixement mitjançant les quals podem comprendre el món i els successos i esdeveniments que en ell hi tenen lloc, és compartida per nombrosos autors que treballen en el camp de la psicologia cognitiva, la lingüística i la intel·ligència artificial. Les connexions d'aquesta proposta amb algunes de les tesis fonamentals de l'epistemologia genètica de Piaget, i especialment amb formulacions recents inspirades en aquest marc teòric són evidents (per exemple, Coll, 1983a), i han estat senyalades per diversos autors (Anderson, 1977), si bé persisteixen encara divergències importants. En aquesta mateixa línia, i en un treball recent que més amunt hem citat, Anderson i Pearson (1984) posen de relleu els punts de contacte entre les nocions generals de la teoria de l'esquema i la teoria de l'aprenentatge significatiu d'Ausubel, especialment pel que fa al concepte d'organitzador previ, que s'ha mostrat certament fructífer en l'àmbit de la psicologia de la instrucció. Més enllà de les diferències entre aquests enfocaments, que òbviament existeixen, el que interessa remarcar és aquest acord de base, que a la nostra manera de veure proporciona suport, des del camp de

la psicologia cognitiva, a un model que explica el processament humà de la informació -en definitiva, la comprensió- des del marc de la teoria de l'esquema. Ha arribat el moment de veure com un model d'aquestes característiques explica un determinat tipus de comprensió, la comprensió d'un text. Per a fer-ho, ens basarem en la formulació ja clàssica de Rumelhart (1977) i en les teories d'Adams i Collins (1979).

Les aportacions particulars en el marc interactiu:
Rumelhart i Adams i Collins.

Entre les múltiples possibilitats existents a l'hora d'il·lustrar l'aproximació interactiva mitjançant aportacions concretes, ens hem decantat finalment per exposar els treballs de Rumelhart i els d'Adams i Collins. En el primer cas l'elecció es justifica pel fet que l'article publicat per Rumelhart l'any 1977, "Toward an Interactive Model of Reading" es considera ja un clàssic dintre de la curta, però fecunda història del model interactiu. Les publicacions posteriors en aquest marc citen l'article de Rumelhart, ja sigui per a enriquir la seves formulacions, per a modificar-les o simplement per a donar fe de la seva pertinença a aquesta línia teòrica. En aquestes circumstàncies, i en un treball que pretén esboçar els trets fonamentals dels models interactius, hem cregut obligat fer una descripció de la formalització de Rumelhart.

Pel que fa als treballs d'Adams, Collins i col.laboradors (Adams, 1980; Adams, 1982; Adams i Collins, 1979; Collins i Smith, 1980) al seu interès intrínsec s'afegeix la preocupació d'aquests autors pels aspectes d'ensenyament (especialment, el menat per Collins i Smith, 1980). Hem cregut que la seva inclusió possibilita el lligam entre el marc teòric, tal com s'exposa en aquest capítol, i la problemàtica de la instrucció, que s'abordarà en el capítol tercer.

El model de Rumelhart.

Quan Rumelhart publica l'article que més amunt hem esmentat, són nombrosos els treballs que, partint de marcs teòrics diferents, intenten explicar el procés de lectura. En realitat, com ja hem senyalat en parlar del model bottom up, les argumentacions de Rumelhart sobre la conveniència d'una formulació que assumeixi la interacció de diversos processos responsables de la lectura s'articulen al voltant de la crítica a les teories més conegudes en aquesta línia (Samuels i La Berge, 1974; Gough, 1972) per la seva incapacitat per a explicar el que Rumelhart anomena "Resultats problemàtics". Com es recordarà, l'autor senyala que els models seqüencials bottom up, que assumeixen que en el curs de la lectura el flux de la informació va unidireccionalment de nivells d'ordre inferior a nivells d'ordre superior, tenen dificultats per a donar compte de fets que gaudeixen de reconeguda evidència empírica, i que tenen un comú denominador: l'anàlisi o processament de la informació textual a nivells baixos està parcialment determinada per l'anàlisi a nivells més elevats³. Com es justifica, en un model d'aquest tipus el fet que sovint reconeguem una paraula amb un significat determinat gràcies al context sintàctic? (per exemple: deu (substantiu -10-); deu (verb deure)). Quina explicació es troba per a la influència de les lletres circumdants -i el significat de la paraula- en el reconeixement d'una lletra? (per exemple:

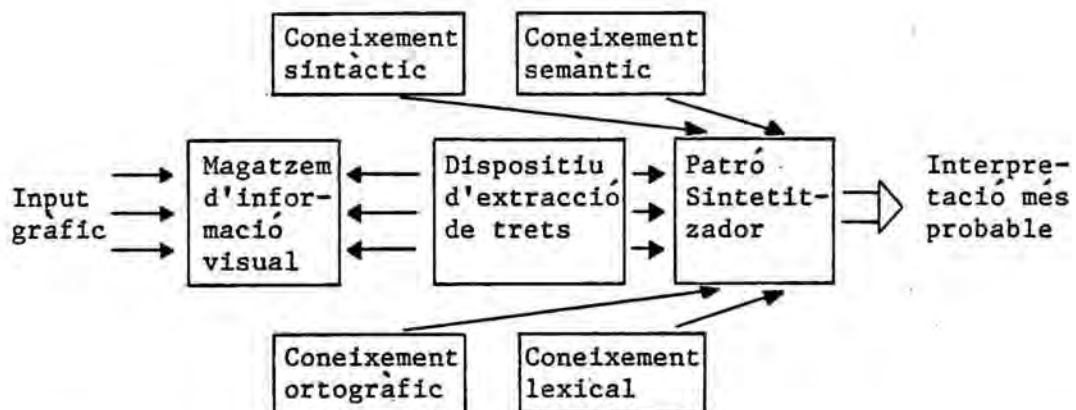
. La configuració " " és la mateixa a les dues paraules; no tenim tanmateix problemes per a ubicar-la correctament a cadascuna). Com es conjumina, en definitiva,

³La crítica de Rumelhart, si bé es dirigeix al model bottom up, és en realitat una crítica als models que assumeixen formalismes no interactius. Això ens permet suposar, encara que l'autor no ho esmenta, que, per la mateixa raó, les formulacions top down són igualment inadequades.

un model unidireccional amb la influència contextual que té lloc a tots els nivells en el procés de lectura? Aquesta influència, d'altra banda és evident, i qualsevol lector l'experimenta. Com és possible, doncs, que les formalitzacions que s'ocupen d'aquest procés no la tinguin en compte o no li atribueixin la importància que li correspon? La resposta de Rumelhart és clara:

"Sospito que els models serials, no interactius, han estat desenvolupats degut no tant a una creença ferma de que les interaccions no es produeixen, sinó més aviat al fet que no es disposava de formalismes adequats."
(1977; p.574).

Un formalisme adequat, segons Rumelhart, serà aquell que admeti que la comprensió d'elements de nivell inferior (paraula, frase) pot estar influïda per la comprensió a nivells superiors. Tanmateix, no sembla possible que primer percebem el significat global del text, i després anem descobrint el de les paraules, frases, i relacions sintàctiques que el componen -és a dir, una explicació top down no és plausible. Rumelhart proposa un model segons el qual diferents fonts de coneixement (lèxic, ortogràfic, sintàctic, semàntic) actuen simultàniament d'una manera independent, però paral·lela, sobre la informació textual, de manera que la nostra percepció del text és el resultat de la interacció d'aquelles.



-Fig.4- El model proposat per Rumelhart (reproduït de Rumelhart, 1977, p.588).

La informació textual (les unitats d'informació) és registrada en un magatzem d'informació visual. Aquí actua un dispositiu la missió del qual és extreure els trets fonamentals de la configuració registrada, i enviar-los al patró sintetitzador. En aquest es dóna la confluència de la informació sensorial (proporcionada pel dispositiu d'extracció de trets) amb informacions de caràcter lexical, ortogràfic, sintàctic; amb aquesta diversitat d'informacions (que actuen simultàniament en el procés de lectura), el patró sintetitzador elabora la "interpretació més probable" de l'input gràfic, producte del funcionament conjunt de diverses fonts de coneixement.

Després d'exposar aquest model, Rumelhart senyala que malgrat que pot funcionar com una descripció del procés de lectura, si el volem comprendre no n'hi ha prou amb indicar que les diverses fonts de coneixement interactuen; cal especificar com ho fan. L'autor se serveix d'un formalisme desenvolupat en el context del processament del llenguatge per computadora, el HEARSAY (Reddy i d'altres, 1974 -citada per Rumelhart, 1977). Si s'aplica aquest formalisme al model interactiu de la lectura proposat per Rumelhart, el model consisteix en diverses fonts de coneixement indepen-

dents. Cadascuna d'aquestes fonts actua com un processador lingüístic, al seu nivell específic (el dels trets, les lletres, les paraules, sintàctic, semàntic), sobre la unitat de informació textual de que es tracti. El resultat de l'actuació de cadascuna d'aquestes fonts consisteix en hipòtesis respecte de la informació (a cada nivell), hipòtesis que van a parar al centre de missatges (patró sintetitzador). Aquí les hipòtesis poden ser examinades per d'altres fonts, i proporcionar evidència per a la verificació d'hipòtesis a d'altres nivells. Aquest procés es dona de manera contínua fins que s'arriba a una decisió: en aquest cas, es determina que la hipòtesi més probable (la que troba més evidència que li dongui suport) és la correcta. En el model de Rumelhart s'assumeix que el centre de missatges i les fonts de coneixement són bàsics per a la lectura:

"El centre de missatges pot ser representat com un espai tridimensional: una dimensió representa la posició al llarg de la línia del text, una altra dimensió representa el nivell de les hipòtesis (nivell de les paraules, de les lletres, de les frases, etc.), i una dimensió representant hipòtesis alternatives al mateix nivell."
(Rumelhart, 1977; p.590).

Es a dir, en el centre de missatges hi trobem hipòtesis de diferent nivell (paraula, frase, lletres) sobre l'input gràfic, i a més hipòtesis alternatives, sobre les quals el lector ha de decidir per a interpretar el text; aquesta decisió es pot prendre per l'actuació de les diverses fonts de coneixement, que tot examinant el centre de missatges i mitjançant processos bottom up i top down, ajuden a determinar la hipòtesi més adequada. Així, quan hi ha algunes hipòtesis a nivell lèxic, aquestes poden suggerir hipòtesis a nivell sintàctic, que entraran en el centre de missatges: per aquest processament bottom up, per exemple, quan les hipòtesis a nivell lèxic apunten la presència d'una forma

verbal (menja) seguida d'un substantiu (caramels), a nivell sintàctic es genera la hipòtesi d'un sintagma verbal (+complement directe), la qual al seu torn entra en el centre de missatges i és examinada per les altres fonts de coneixement. Però a la vegada, i seguint amb el nostre exemple, una hipòtesi de sintagma verbal al nivell sintàctic generarà hipòtesis al nivell lèxic per a formes verbals, substantius, adverbis ... etc. Aquí es tracta d'un processament top down, que busca en els nivells inferiors suport a les seves hipòtesis i selecciona entre hipòtesis alternatives al mateix nivell. Rumelhart afirma que totes les fonts de coneixement funcionen de la mateixa manera, cadascuna en el seu àmbit d'actuació concret.

El procés és sempre el mateix: a partir de la interacció entre la informació textual i el coneixement del lector es construeix el significat del text, mitjançant la formulació, verificació i selecció d'hipòtesis plausibles sobre el contingut. L'autor ha proposat també un model matemàtic per a l'avaluació de les hipòtesis, el qual no exposarem aquí. El que interessa és l'esforç de Rumelhart per a especificar el funcionament d'un model veritablement interactiu, en el qual els processaments bottom up i top down actuen conjuntament i simultàniament en la recerca del significat. Malgrat les dificultats i aspectes poc clars que presenta el model, el seu mèrit com a treball pioner i el caràcter de marc de que gaudeix per a la investigació posterior estan, en la nostra opinió, fora de qualsevol dubte.

Les formulacions d'Adams i Collins.

Quan més amunt anunciàvem les realitzacions concretes dintre del marc interactiu que revisariem amb la finalitat d'il·lustrar-lo, dèiem que les raons que ens havien fet optar pels diversos treballs d'Adams i Collins (amb la

col.laboració d'altres autors, per exemple, Smith, 1980) era el seu interès intrínsec i la seva preocupació pel vertent de la instrucció de la lectura. Si bé aquest darrer motiu no es presta a confusió, la noció d'"interès intrínsec" resulta més ambigua, i convé, per tant, precisar-la. L'interès de les formulacions d'Adams, Collins i Smith, recollides en diverses publicacions, resideix, a la nostra manera de veure en dos aspectes principals. En primer lloc, es tracta de treballs enfocats directament a la lectura en una perspectiva interactiva; és a dir, si bé s'assumeix que la comprensió, com a procés cognitiu general, es pot explicar estructuralment i funcionalment de la mateixa manera, ja es tracti de la comprensió del món en general, ja es tracti de la comprensió de la darrera línia que ha llegit el lector, els autors de qui estem parlant s'ocupen de la comprensió de la lectura. En segon lloc, aquests treballs suposen una aproximació (la més completa que coneixem) de la teoria de l'esquema a la lectura. Si a aquests fets afegim la preocupació psicopedagògica a que més amunt al.ludíem, considerem que la nostra elecció és justificada.

Adams i Collins exposen el seu punt de vista sobre la lectura en un excel.lent treball, "A Schema-Theoretic View of Reading" (1979) el títol del qual és, per si sol, revelador. Pels autors llegir no és només l'habilitat de decodificar paraules, sinó la que porta a extreure el significat: llegir implica comprendre. Una assumpció fonamental en aquesta perspectiva és que les paraules, el text, no porta significat en ell mateix, sinó que indica al lector els camins a través dels quals -i amb el concurs dels seus coneixements- podrà construir-lo. La comprensió del text és producte de la interacció dels dos tipus de processament de la informació, bottom up i top down. Aquest doble processament, afirmen Adams i Collins, fa possible l'activació d'esquemes adequats, i la seva verificació, a les dades

presents. D'una banda, el processament bottom up assegura que el lector serà sensible a noves informacions, a detectar dades que no s'ajustin a les seves expectatives prèvies ... D'altra banda, el processament top down fa possible resoldre ambigüitats i prendre decisions que afectin a possibles interpretacions alternatives del text (les "hipòtesis alternatives al mateix nivell" descrites per Rumelhart). Per a il·lustrar aquest complex procés, els autors utilitzen una estratègia que hem cregut convenient adoptar en la nostra exposició. Adams i Collins distingeixen diferents nivells d'anàlisi, (lexical, sintàctic, semàntic i interpretatiu) i veuen com funcionen en un text concret, en el ben entès que no són separables, i que els processos que es postulen en cadascun d'ells no es produeixen d'una manera seqüencial, sinó interactiva intra i inter nivells. Fent nostra aquesta puntualització, proposem parlar del model interactiu tot referint-nos al següent text:

"Un cop van ser tots a la casa, els que no eren prou família es van quedar a la botiga, i la gent de respecte a l'entresol. Eren tants, per la mida de la sala, que varen haver de dur cadires del menjador i fins de l'alcova, perquè tothom seïés a l'acte. Entre mobles i persones, allò va quedar atapeït. (...)."

Una primera condició per a arribar a comprendre el significat d'aquest paràgraf és que el lector sigui capaç de reconèixer les paraules que el formen, si no totes, si les suficients per a poder fer-se'n una idea. Es a dir, que un primer nivell d'anàlisi és el de les lletres i paraules. Adams i Collins afirmen que ja en aquest nivell intervenen simultàniament processos bottom up i top down. Fixem-nos, per exemple en la primera fase del nostre paràgraf

"Un cop van ser tots a la casa, (...)"

i per a simplificar-ho encara més, en la configuració gràfica cop. La percepció visual dels trets d'aquesta paraula activa simultàniament esquemes de lletres i de paraules. Els primers fan que cada element de la configuració es faci correspondre amb una lletra determinada, cadascuna de les quals, un cop identificada, desperta, per processament bottom up, expectatives respecte de les lletres veïnes. Es a dir, que quan s'ha identificat una "c", el lector espera trobar immediatament després una vocal o una consonant determinada ("l" o "r"); la possibilitat d'una configuració com ara "cm", "cf" o "cz" és realment estranya en la nostra llengua a començament de paraula. A la vegada, els esquemes de lletres activen esquemes de paraules, responsables de que diferents paraules candidates o paraules hipòtesi intentin, mitjançant processament top down, identificar les lletres adequades per a verificar la seva plausibilitat. En l'exemple que estem examinant, podrien suggerir-se diferents paraules candidates:

cap, cep, cop, com, cos, cor, cou ...etc.

La decisió que ens fa afirmar que la configuració inicial correspon a la paraula cop, es deu a la interacció dels diferents processos implicats en la construcció del significat, actuant als diferents nivells. Així, en aquest cas, la presència del determinant "Un" davant de la paraula en qüestió pràcticament invalida la paraula-hipòtesi cou (del verb "coure") i resta moltes possibilitats a la candidata com (adverbi). En aquest cas, el processament sintàctic (aquí top down) proporciona pistes al processament lexical (aquí bottom up). Finalment, els trets de l'últim element de la configuració cop, junt amb la hipòtesi perfectament plausible d'una frase o paràgraf que s'iniciï amb un sintagma nominal (determinat -un- + substantiu -cop-), o bé amb la locució "Un cop ...", confirmaran la bondat de la

candidata cop i ens farà rebutjar les altres, que no tindrien cap sentit en la frase que ens ocupa.

Com s'ha pogut veure, el processament a nivell sintàctic interactua d'una manera constant amb el processament lexical; ambdós estan, tanmateix, guiats per la recerca d'una interpretació. Suposem que per un error en el processament, haguéssim decidit que la paraula correcta és cep. Aquesta interpretació errònia no podria mantenir-se durant gaire temps, ja que la frase

"Un cep van ser tots a la casa (...)"

no té cap sentit. La paraula cep desperta expectatives a nivell semàntic del tipus "Un cep ple de raïm" que evidentment no es confirmen en el text que ens ocupa.

Tornant al processament sintàctic, segons Adams i Collins, com a lectors cerquem en el text unitats com frases, oracions, l'estructura de les quals coneixem, encara que sigui intuïtivament. Podem dir, en general, que el lector espera trobar -encara que ell no ho sàpiga-, un sintagma nominal, un sintagma verbal i uns determinants, i que mitjançant un processament de tipus bottom up intentarà trobar en el text elements que s'ajustin a aquest esquema. En el nostre exemple la identificació de les dues primeres paraules "Un cop ..." pot despertar diferents expectatives sobre la resta de la frase des del punt de vista sintàctic. Així, la presència d'un determinant i d'un substantiu pot fer esperar la presència d'un adjectiu, o d'un altre substantiu, i tots tres podrien adequar-se a un esquema de sintagma nominal prèviament activat (per exemple, "Un cop fort", "Un cop de cap"). Però l'expressió "Un cop" pot prendre en la nostra llengua la forma de frases fetes (amb l'ajuda d'altres paraules), o de locucions adverbials que comporten significats diferents als que més amunt exemplifi-

càvem. Podem pensar en "un cop d'aire", malestar produït per aire corrent; "un cop" que ha suposat per algú un esdeveniment desgraciat; "un cop de planxa", planxar ràpidament i sense mirar-s'hi gaire una peça de roba; "un cop d'ull", mirar de pressa; "un cop" com a sinònim d'una vegada ... etc. Des del punt de vista sintàctic, en aquesta ocasió, la presència d'un verb ("van ser") immediatament després de "un cop", sense que al mig hi trobem cap determinant, reforça la hipòtesi d'una locució adverbial en front de la d'una frase feta o sintagma nominal. La verificació d'aquesta hipòtesi (que ha estat elaborada gràcies a processament top down) es realitza a través de processament bottom up, mitjançant el qual la candidata locució "un cop = una vegada" troba elements que li donen suport en detriment de la resta de candidates. Aquest complicat procés no té lloc d'una manera conscient, però evidentment es dona i és el responsable de que anem llegint, anem comprnent el que llegim i ens n'adonem quan no comprem. Per Adams i Collins, l'anàlisi a nivell sintàctic és diferent de l'anàlisi a nivell lexical, però ambdues operen mitjançant els mateixos processos i en estreta connexió amb l'anàlisi a nivell semàntic, del qual ens ocuparem tot seguit.

Suggerim al lector que rellegeixi el text que estem utilitzant per a il·lustrar la nostra exposició i que intenti aventurar-ne una interpretació (p.76). Sembla evident que l'acció se situa en una casa, i que en aquesta casa succeeix algun esdeveniment important, ja que no només la família, sinó també els coneguts s'hi donen cita per a assistir a un cert "acte". El fet que calgui portar cadires del menjador i l'alcova fa pensar, a més que hi ha molta gent, que l'"acte" pot ser una mica llarg. Una possible hipòtesi interpretativa sobre la naturalesa de l'acte podria ser que en la casa en qüestió s'ha produït una defunció, i que familiars, amics i coneguts s'hi acosten per a compartir el dol amb la família

més propera. Notem que per a arribar a aquesta conclusió ens valem d'informacions que es troben en el text (que hi havia molta gent; que havien de dur cadires de tota la casa ...) i d'altres que inferim (que passava alguna cosa; que l'acte serà pressumiblement llarg ...). Es a dir, a partir del processament bottom up de la informació textual se suggereix una hipòtesi (o s'activa un determinat esquema: defunció, dol), la qual s'haurà de confirmar o rebutjar (haurà de cercar en el text la seva verificació) a través de processament top down. El lector pot procedir a aquesta verificació, ja que tot seguit oferim la continuació del paràgraf de la pàgina 76. (Hem suprimit algunes línies que describen la sala i les característiques de les persones que en ella s'hi troben):

"(...) Un cop reunits, està clar van fer portar la criatura, que la tenien al llit de la mare; van tornar a inspeccionar-la i tots la varen trobar conforme, menos el pràctic del senyor Esteve, que va tenir gran empenyo en que pugessin una romana, i que no va aprovar, de bon cor, el ser avi, fins que va veure que el seu nét tenia pes natural, unes sis lliures i mitja."
(S. Rusiñol, L'auca del Senyor Esteve, 1979 [1907], pp.20-21).

Com el lector pot comprovar, la nostra hipòtesi final interpretativa era errònia. A la casa, efectivament, hi passava alguna cosa important; a més podia ser llarga. Però no es tractava pas d'una defunció, sinó del naixement d'una criatura. Podem preguntar-nos ara perquè pensàvem en l'esquema "defunció" -o en qualsevol altre- en lloc de l'esquema "naixement". Aquesta diferència no pot ser atribuïda a la informació del text, que és sempre la mateixa (primer paràgraf). Més aviat cal pensar que el fet que aquesta informació ens suggerís una hipòtesi tant diferent -podríem dir oposada- es deu als coneixements que, com a lectors, aportem a la construcció del significat del text, i

que són fruit de les nostres experiències. Avui en dia és poc habitual que una criatura neixi en una casa, i en el cas que aquest fet es produeixi, és pràcticament inconcebible que mentre això succeeix hi hagi gent per tota la casa i fins i tot a l'escala. En canvi, aquesta escena podia ser freqüent i normal en l'època en que S. Rusiñol va publicar "L'auca del Senyor Esteve", especialment si els protagonistes (els pares de la criatura) eren els propietaris d'un comerç tan conegut com "La Puntual". Així mateix, a qui no li sigui desconeguda la figura del "Senyor Esteve", arquetipus de la petita burgesia barcelonina de començaments de segle, no li resultarà del tot estrany que aquest, un senyor "pràctic", abans d'acceptar del tot ser avi, vulgui comprovar que el seu nét és conforme, de la mateixa manera que el seu esperit de comerciant li fa comprovar la conformitat de qualsevol mercaderia abans de donar-la per bona. El fet que activéssim l'esquema "defunció" respon a que del repertori d'esquemes de que disposem, aquest s'ajusta potser més que cap altre a la situació descrita en el paràgrafs de la pàgina 73. En qualsevol cas, el nostre esquema "defunció" s'hi adequa millor que el nostre esquema "naixement" que implica subesquemes que no es poden confirmar amb les dades disponibles (clínica, metges, nurseria ... etc.) L'exemple és doncs, útil, en el sentit que posa de relleu les aportacions del lector al text, el paper que juguen les inferències, el procés continuu d'emissió/verificació d'hipòtesi que caracteritza la lectura, i la presència d'ambdós tipus de processament, bottom up i top down, que la possibiliten.

Potser la nostra exposició del model interactiu i dels treballs que l'il.lustren s'ha allargat excessivament. Podem adduir, com a justificació, que la nostra investigació s'inscriu en aquest marc, el qual presenta nombrosos punts de contacte amb aportacions que s'ubiquen en una perspectiva decididament psicopedagògica. Abans d'exposar-les, és

convenient examinar les principals qüestions no resoltes al sí del model interactiu.

Punts foscos i dificultats del model interactiu.

En el marc del model interactiu s'ofereix una explicació teòrica plausible del que és la lectura i dels processos que succeeixen en el seu curs. Fins i tot podríem considerar que es tracta d'una explicació de sentit comú, que lluny de radicalismes, situa al lloc que respectivament correspon als protagonistes de qualsevol acte lector: el lector i el text. Com hem tingut ocasió de comentar, les estructures de coneixement del lector juguen un paper de primera importància en la interpretació del text, però aquest, al seu torn és igualment isostituïble. En última instància, la comprensió d'un text és tributària no solament d'allò que el lector coneix, i de la informació que aquell comporta; la comprensió és, sobretot, un producte de la interacció entre ambdós pols de la relació. Si més amunt ens atrevíem a qualificar aquesta interpretació com de sentit comú, és perquè qualsevol lector pot comprovar la seva adequació al que realment passa en una situació habitual de lectura.

Ara bé, tot i que el model interactiu suposa una integració i una superació, a la vegada, de teories precedents, bo i que la invetigació actual en lectura s'inscriu, en bona part en aquest marc, i encara que aquest treball s'ubiqui decididament al sí de l'explicació interactiva, no hem de pensar que es tracta d'una construcció teòrica sense fisures, d'un model que no presenti dificultats. Es probable que algunes es deguin a l'aparició relativament recent del marc teòric que sustenta el model interactiu. D'altres són sense cap dubte produïdes pel fet que la teoria de l'esquema no és estrictament una teoria sobre la lectura, sinó un marc que aspira a integrar el procés de comprensió d'un text amb

els processos responsables de la comprensió en tots els seus àmbits -del món en general. No farem a continuació una llista de totes les qüestions pendents en el model interactiu; això provocaria sense dubte el tedi del lector. Més aviat senyalarem alguns aspectes, des del nostre punt de vista particularment interessants, sobre els que és necessari procedir a una clarificació.

En aquest context, una qüestió que requereix més atenció per part dels investigadors és la relativa al "processador central de la informació", noció que prové de les teories del processament humà de la informació (Adams, 1982) i que ha estat adoptada per les teories o models de lectura (i en general del processament de la informació) que s'inscriuen en aquest marc (Norman i Bobrow, 1979; Rumelhart, 1977). Postular un processador d'aquest tipus, ja sigui sota el nom de "receptacle comú de dades" -Norman i Bobrow-, o de "centre de missatges" -Rumelhart-, ofereix immenses possibilitats a l'estructura cognoscitiva humana en el tractament de la informació que rep contínuament. En l'esquema clàssic, s'assumia una seqüència unidireccional en aquest processament, des de l'anàlisi sensorial fins a la memòria a llarg terme, passant per la memòria a curt terme o memòria de treball. Aquesta perspectiva no permet explicar la influència i la utilització de la memòria a llarg terme en l'anàlisi sensorial, utilització de la qual existeix evidència. En canvi, la imatge d'un receptacle on van a parar les dades, que seran examinades per diversos procediments específics -els quals són activats automàticament per les pròpies dades-, permet imaginar qualsevol tipus d'interacció entre aquests procediments -o fonts de coneixement, com diria Rumelhart. Ara bé, si sembla clar que un processador d'aquest tipus obre nombroses possibilitats al processament de la informació, no és tan evident que coneguem les limitacions que imposa, i com aquestes poden actuar en una

situació concreta, per exemple en la comprensió d'un text. D'altra banda, també es necessari aprofundir alguns aspectes relatius als procediments, fonts de coneixement o nivells d'anàlisi (Adams i Collins, 1979). La idea que cadascun d'aquests és activat per la nova informació present, i que el processament té lloc a diversos nivells, és compatible amb la idea d'un model interactiu, en el qual s'estableixen relacions dinàmiques entre els diferents procediments per a arribar a comprendre la informació. Però la mateixa naturalesa del marc interactiu obliga llavors a plantejar què passa amb aquests nivells d'anàlisi, com es modifiquen les fonts de coneixement en el processament constant de la informació. Aquest problema, i d'altres similars, han estat recollits en un treball de Levy (1981), qui assenyala les dificultats dels models interactius per a explicar allò que postulen -les interaccions a diferents nivells. Levy descriu algunes aportacions que intenten explicar a partir de models no interactius aspectes del processament per als quals s'ha cregut necessària l'aproximació interactiva, però que aquesta no ha resolt adequadament. Així, cita els treballs de Massaro (1977), qui suggereix un model d'estadis no estrictament seqüencial, en el qual els diferents nivells d'anàlisi es superposen, i poden explicar els efectes contextuals sense recórrer a una formalització interactiva. La principal crítica que Massaro dirigeix a aquesta és justament relativa al processador central de la informació; mentre que en l'àmbit de les computadores aquest té poques limitacions, els humans les tenim, tant en el processament de la informació com en la capacitat de la memòria. Aquestes limitacions fan difícil que les dades puguin estar disponibles contínuament per a ser processades com es postula en l'aproximació interactiva i en canvi donen suport, segons Massaro, a un processament en estadis que puguin descarregar l'excés d'informació.

Levy assenyala que un aspecte clau per a decidir si la interacció es postula estrictament per a processos simultanis, o bé si es pot postular també per a processos successius, resideix en especificar com el processament a nivells elevats influeix el de nivells més bàsics. Aquí l'autora parla del "processament en cascada" descrit per McClelland (1978) en el qual diferents processos es donen paral·lelament, però necessiten diferents intervals temporals per a complementar-se.

No podem pronunciar-nos aquí sobre les alternatives que acabem d'exposar; no disposem de suficients elements per a fer-ho. En qualsevol cas, la seva presència indica que és necessari aprofundir en el marc del model interactiu per a poder respondre als interrogants que en ell es plantegen. Afegim, per a acabar amb aquest primer aspecte problemàtic, que a la nostre manera de veure, resulta molt més difícil explicar amb paraules el complex sistema d'interaccions que es postula en l'aproximació de que estem tractant, que imaginar-nos tot aquest sistema. Potser per això ens el podem "creure" més que els models bottom up i top down estrictes, però també per això costa més de descriure tot el que implica. Malauradament, el nostre sistema de comunicació, si bé requereix de la interacció constant per a funcionar, se serveix d'una matèria prima, el llenguatge, molt més útil per a explicar processos lineals, senzills, pas a pas, que per a descriure realitats complexes i interactuants.

Un segon aspecte sobre el que voldríem cridar l'atenció fa referència a la conceptualització de la lectura eficient en el marc del model interactiu. Recordem que en aquest context, el lector expert és aquell capaç de combinar processaments top down i bottom up en la construcció d'una interpretació adequada del text; és el cas dels lectors

adults i experimentats, que constantment emetem hipòtesis sobre el text, a partir del text, i en el text cerquem la informació necessària per a verificar aquestes hipòtesis. En realitat, la nostra habilitat és tal que aquests processos es donen d'una manera que podem qualificar d'automàtica -no en som conscients. A això cal afegir que rares vegades cometem errors en les nostres prediccions ni tampoc en el procés de verificació; quan això succeeix, ens n'adonem, interrompem el curs de la lectura, i tornem enrera, intentant trobar on ens hem equivocat per a procedir a les correccions adequades, que facin coherent la nostra lectura. Ara bé, com apuntàvem més amunt, això és el que passa en el cas dels lectors experts; podem suposar que el lector principiant⁴ té un llarg camí per recórrer abans d'arribar a aquest estat. Adams (1980) afirma que els nens que comencen a llegir es troben amb nombroses dificultats pel fet que els processos subjacents a la lectura no es donen en el seu cas d'una manera coordinada i automàtica. Per l'autora, el primer problema és intentar superar les dificultats (per exemple, poder decodificar una paraula difícil); el segon, fer-ho sense perdre per això el significat del text (potser el lector acaba decodificant la paraula difícil, però això li ha requerit tant temps i tant d'esforç que en fer-ho ja no recorda el context global en que aquella es trobava). El nen que comença a llegir troba components d'aquest procés que li són familiars: sap que la paraula impresa comporta significat; coneix la seva utilitat, ell mateix està immers en un món en que l'escrit és habitual i quotidià. Però també hi ha components que desconeix ampla-

⁴Quan es parla de lectors principiants, es pot fer referència tant a nens que comencen a llegir com a adults il·letrats que accedeixen a la lectoescriptura. A la resta del treball, i si no fem cap menció explícita, quan parlem de lectors principiants ens referirem als nens que accedeixen al codi per primera vegada en l'edat escolar habitual (entre 4 i 6 anys).

ment; entre aquests, l'habilitat de decodificar la paraula escrita ocupa un lloc privilegiat. Aquí hi ha una primera dificultat que cal superar.

Afegim encara que el reconeixement de paraules (no estem dient de totes les paraules) és necessari, però no suficient per a comprendre el que estem llegint. El lector principiant té un coneixement intuïtiu de la sintaxi que en general és adequat per a allò que llegeix. Tanmateix, convé recordar que una cosa és l'estructura sintàctica del discurs oral -la que sense cap dubte coneix aquell alumne que s'inicia a la lectura- i una altra cosa és l'estructura sintàctica del discurs escrit. Les diferències entre ambdues apunten a una major complexitat d'aquesta última, que no pot recolzar en índexs contextuals -bàsicament prosòdics- i que requereix d'un coneixement normatiu per part del lector. Aquesta exigència, si no es compleix, pot afectar definitivament la seva comprensió del text. Per últim, en el model interactiu es postula que aquesta implica el reconeixement de les paraules (o d'una part) que el componen, l'anàlisi de la sintaxi que l'organitza, i per supost, la possibilitat d'accedir al coneixement conceptual adequat per a la informació de que es tracti. No oblidem que, a més, estem parlant de processos simultanis que es produeixen en intervals temporals ínfims. A la vista del panorama, podem concloure que el lector principiant, com a mínim, ho té complicat. Són moltes les coses que ha d'aprendre a l'hora, i molt ràpidament, i el cas és que sortosament la majoria dels alumnes arriben a l'objectiu proposat. Tanmateix, un model que aspiri a explicar la lectura, els processos que implica i el camí que hi condueix, no pot quedar satisfet amb la descripció -coherent i plausible- d'allò que succeeix a la fi del camí. No n'hi prou amb afirmar que el que passa en el cas dels lectors experts és diferent del que succeeix en els que comencen; tampoc és suficient assegurar que

aquests troben dificultats d'aquesta o d'aquella mena. Cal aprofundir en la investigació dels processos inicials de lectura, necessitem esbrinar quines són les estratègies que utilitzen els alumnes que millor se'n surten, i com aquestes interaccionen amb situacions diferenciades d'ensenyament/aprenentatge. Quan aquesta feina estigui feta -o potser comenci a engegar-se-, no solament disposarem d'una veritable teoria de la lectura, sinó que a més, els capítols dedicats a les "implicacions didàctiques" en els escrits sobre lectura començaran a ocupar més d'una pàgina. "Res és més pràctic que una bona teoria", afirmen Pearson i Johnson (1977, p.6), i nosaltres hi estem d'acord. En la nostra opinió, el camí cap a la bona teoria està dibuixat; ara cal afermar-lo tant com sigui possible.

Per últim, i molt relacionat amb el que acabem d'exposar, un tercer comentari. La lectura, en el marc del model interactiu, no és un mecanisme, tampoc un instrument. Es una activitat cognitiva complexa, que implica processos i requereix habilitats que no difereixen substantivament dels necessaris per a d'altres formes de pensament, com la resolució de problemes. Un conjunt d'habilitats cognitives que juguen un paper importantíssim en la lectura -en realitat, en la vida quotidiana- són les habilitats de metacognició. Flavell (1976) descriu així el terme:

"La metacognició fa referència al coneixement que un té sobre els seus propis processos i productes cognitius o de qualsevol cosa relacionada amb ells (...). Es refereix al control actiu i la conseqüent regulació i orquestració d'aquests processos en relació als objectes cognitius o dades als quals fan referència, generalment al servei d'algun objectiu o meta concreta."
(Flavell, citat per Brown, 1980).

Brown (1980), una autora que ha treballat considerablement el tema de la metacognició, senyala que les habilitats

metacognitives són característiques bàsiques del pensament eficient en general, i que aquestes impliquen predir, comprovar, controlar, averiguar i coordinar els intents deliberats d'estudiar, aprendre, solucionar problemes, llegir Això vol dir que en una situació d'aquest tipus hem de ser capaços de controlar els objectius i demandes específiques de la situació, d'avaluar les nostres pròpies limitacions i capacitats, i la interacció que s'estableix entre unes (demandes) i altres (capacitats). Es a dir, quan parlem de metacognició estem parlant de coneixement sobre el que sabem (i per supòsit, sobre el que no sabem). Brown (1980) i Markman (1979, 1981) entre d'altres autors troben que les habilitats metacognitives dels nens, en fase de construcció i, per tant imperfectes en relació a les de l'adult, són responsables d'una diversitat de problemes que dificulten la comprensió d'un text (entre moltes d'altres coses). Sembla que els nens no sempre són conscients del que saben i no saben, de saber quan saben i de saber què necessiten saber (per a fer alguna cosa). De fet, algunes d'aquestes habilitats metacognitives es desenvolupen relativament tard. En una sèrie d'estudis molt interessants, Markman (1979, 1981) posa de manifest la insensibilitat dels nens petits als seus propis errors de comprensió. Tot i essent prudents amb les extrapolacions, aquestes insuficiències metacognitives podrien representar en un moment donat que un nen llegeixi, no compregui, no s'adoni que no comprèn, i no pugui demanar l'ajuda necessària per a resoldre unes dificultats de les que no és conscient.

La temàtica de la metacognició és sense cap dubte apassionant, i tindrem ocasió de tornar a parlar-ne més endavant. Per ara només volem senyalar que per una teoria de la lectura que concep les estructures de coneixement del lector com un dels seus eixos fonamentals, les diferents etapes de l'evolució cognitiva, amb els assoliments i limitacions que

els corresponen, representen diferents reptes que cal acceptar, assumir, i explicar. Les investigacions sobre metacognició, des del marc del model interactiu, són un exemple fructífer d'aquesta acceptació, en tant en quant ajuden a dil·lucidar aspectes no del tot clars del model i obren noves àrees d'investigació l'abast de les quals ens és encara desconegut, però que cal suposar molt ample.

Els tres aspectes que hem volgut posar de relleu a l'hora d'identificar possibles deficiències o punts foscos de l'aproximació interactiva -concepte de "processador central"; lectura experta versus lectura inicial; desenvolupament cognitiu -i metacognitiu- i lectura- no esgoten totes les àrees sobre les que seria desitjable una clarificació; per supost, tampoc s'acaben aquí els principals temes de la investigació actual en aquest marc. Tanmateix, els considerem suficients per a il·lustrar la dinàmica d'una teoria, amb els seus encerts i les seves limitacions, les quals intenta superar en la interacció constructiva amb la realitat que pretén explicar. Aquesta realitat -la lectura i el seu aprenentatge- es la que des de l'aproximació interactiva descriurem en el capítol segon.



CAPITOL II.
L'APRENTATGE DE LA LECTURA.

Si en el capítol anterior intentàvem esboçar la panoràmica de la lectura i les diverses perspectives a partir de les quals ha estat enfocada, en aquest pretenem dil·lucidar el camí que porta al seu aprenentatge ja en el marc del model interactiu, en el qual s'inscriu la nostra investigació. Aquesta filiació ens obliga a prendre postura sobre alguns aspectes que han gaudit de tractament privilegiat en el camp de la lectura; en aquest sentit, el present capítol s'ocuparà dels requisits necessaris per a aprendre a llegir, i de la influència que el medi familiar pot tenir sobre aquest aprenentatge específic. Ens interessarà especialment detenir-nos en el procés mitjançant el qual un nen, en molt poc temps, passa de dependre dels adults per a explorar el món de l'imprès a disposar dels estris necessaris per a efectuar les seves pròpies incursions en aquest món. Això ens portarà a definir-nos sobre algunes qüestions no exentes de polèmica, com és la del dexifrat o decodificació, la globalització ... El capítol finalitzarà amb una reflexió sobre l'aprenentatge de la lectura i la comprensió de la lectura, reflexió que planteja el problema que abordarem en el capítol III: l'ensenyament de la lectura.

2.1. El problema dels requisits en l'aprenentatge de la lectura.

En l'àmbit psicopedagògic el terme "requisit" -i els seus sinònims "prerequisits", "conductes prerequisites", ...etc-, fa referència als aprenentatges o coneixements previs necessaris per a abordar amb garanties d'èxit un nou aprenentatge o objecte de coneixement. Aquest caràcter de necessitat dels coneixements prerequisits sembla evident per a qualsevol nou aprenentatge; ara bé, aquesta evidència no significa que coneguem amb certesa, com a mínim per a qualsevol àrea i/o objecte de coneixement, els seus requisits. Per dir-ho d'una altra manera, si bé és cert que

qualsevol aprenentatge recolza en els coneixements previs de l'individu i per tant en d'altres aprenentatges efectuats amb anterioritat, no sempre podem estar segurs de la naturalesa d'aquests requisits, de quins són els aprenentatges que necessàriament hauran d'estar resolts per a abordar un nou coneixement. De vegades sobre la base de l'evidència empírica, d'altres vegades des d'una perspectiva purament intuïtiva que s'inspira en el sentit comú, s'ha arribat a identificar en diverses àrees de coneixement els requisits per a determinats aprenentatges. En alguns casos, aquesta identificació es limita a senyalar els aspectes que han d'estar "coberts" abans d'abordar un nou concepte, tècnica, norma ...etc. En d'altres casos, desemboca en l'establiment de sofisticades jerarquies d'aprenentatges que, des d'una perspectiva finalista i a través d'una anàlisi estrictament lògica, determinen pas a pas la seqüència que es creu que cal seguir per a efectuar un aprenentatge concret. Més enllà del grau de complexitat que s'exhibeixi, el que interessa remarcar aquí és que en ambdós casos hom considera que els requisits identificats són, efectivament, els necessaris, la qual cosa és, com a mínim, discutible. No podem entrar en aquesta problemàtica, que resta oberta en el camp de la Psicologia de l'Educació, i que planteja importants interrogants; la reflexió precedent, tanmateix, resulta útil per a ubicar la qüestió que ens ocupa: què passa amb els requisits de la lectura?

Seria pretensions intentar donar una resposta definitiva a la pregunta que acabem de plantejar, la qual requereix investigacions específicament dissenyades per a aquest fi. Tanmateix, hi ha alguns aspectes susceptibles d'aportar elements d'interès per a la construcció d'una contesta plausible. En principi, val a dir que en el cas de la lectura, potser més que en qualsevol altre objecte de coneixement, s'ha fet ús i abús de la qüestió dels requisits. A més, aquesta utilitza-

ció abusiva s'ha fet majoritàriament des d'una base purament intuïtiva i del que s'ha vingut en considerar "sentit comú". Afegim encara que aquest estat de coses ha conduït a un plantejament negativista, en el qual el fracàs en lectura ha estat la via més freqüentment utilitzada per a establir els requisits necessaris per a l'èxit. Finalment, s'ha arribat a una situació de confusió total en l'aspecte concret dels requisits de la lectura, confusió que afecta la conceptualització mateixa del que aquesta és, la manera com aquesta s'aprèn i, conseqüentment, la manera com s'ha d'ensenyar. Intentarem justificar tot seguit aquestes afirmacions encara que no seguirem l'ordre en que han estat enunciades.

La lectura és un coneixement lligat a la història de la humanitat, però que només recentment i encara en les societats industrialitzades s'ha posat a l'abast de tots els seus membres. Quan alguns d'aquests no aconseguen assolir un nivell acceptable, se suposa que passa quelcom, i aquest "quelcom" s'atribueix generalment als individus que no aprenen. El problema deixa de ser educatiu per a ingressar en l'àmbit de la patologia. Què és el que passa amb els subjectes que no poden aprendre a llegir? Què tenen o què no tenen? La constatació de que aquests individus, aparentment normals, existeixen, dona lloc a alguns fenòmens, entre els quals convé destacar-ne dos: l'aparició del terme "dixàxia", i les seves implicacions; l'articulació de programes d'investigació l'objectiu últim dels quals era identificar els factors responsables de l'èxit o el fracàs en determinats aspectes de la lectura. Com descriu P. del Rio, (1982)

"Es tractava, sobretot, d'una via laboriosa, empiricista, d'acumulació de dades i estadístiques, per a veure quins aspectes es donaven sempre que hi havia, o no hi havia, tal nivell d'aprenentatge o fracàs (...)"
(p.9).

Així, sempre amb la idea subjacent de que la lectura no és res més que una habilitat més o menys mecànica, que es compon d'altres subhabilitats, comença a identificar-se una sèrie de factors que, en el millor dels casos, correlacionen amb l'èxit o el fracàs en la lectura, però que de cap manera els poden explicar. La naturalesa dels factors als quals s'apel·la varia, a més, segons les "modes" psicològiques. Des de les teories constitucionalistes -que en la versió més radical assegura que les persones que no aprenen a llegir pateixen una lesió cerebral, i en la versió més moderada afirmen que el que s'hereda és la capacitat de llegir-, fins a les teories de la funció verbal, com la proposada per Borel-Maissony (citada per Lobrot, 1974) -segons la qual el fracàs en lectura es deu a una assimilació defectuosa del llenguatge oral-, passant per les teories de la deficiència de la funció espacial, que ha gaudit de gran popularitat -les deficiències en lectura són provocades per alteracions en l'estructuració espaci-temporal-, les característiques fisiològiques, psicològiques i psicopatològiques més pintoresques han estat associades a l'èxit o al fracàs en la lectura. Algunes d'aquestes característiques i les teories que en elles recolzen han pogut ser rebutjades quan se les ha sotmès a contrastació empírica més o menys rigorosa (Lobrot, 1974). Però més important que aquest rebuig empíric és el fet que cap d'aquests factors s'ha pogut mostrar com específic a la lectura. En d'altres paraules, la competència necessària en la utilització del llenguatge oral, en l'organització espacial i temporal, en la reproducció de sèries, no solament són necessàries per a la lectura, sinó per a moure's en el món en general. I és un abús pensar que són aquests factors -o d'altres; o tots ells junts- els reponsables de que un nen aprengui a llegir. Probablement, qui n'estigui mancat no podrà llegir, però aquesta serà només una de les coses que no podrà fer. En canvi, no podem assegurar que un individu competent en aquests camps llegeix

o llegirà justament perquè posseeix aquesta competència; això, que nosaltres conequem, encara no ha estat demostrat.

La confusió a la qual més amunt fèiem referència té el seu origen precisament en el fet que es conceptualitza la lectura com una habilitat que requereix de diverses subhabilitats -conductes prerequisites- per a establir-se. Aquesta creença condueix indefectiblement a pensar que, al seu torn, aquestes conductes són imprescindibles; per tant, cal dissenyar situacions d'ensenyament/aprenentatge que assegurin llur adquisició. La paradoxa és que en aquest estat de coses, els alumnes passen una bona part del seu temps implicats en activitats que sota la denominació genèrica de "prelectura" poc o res tenen a veure amb la lectura, mentre que aquesta queda relegada al moment en que les conductes o aprenentatges que se suposen prerequisites estiguin assolits. Res no ens permet afirmar-ho, però estem convençuts que així es perd un temps preciós per a la lectura; a més, es confon els alumnes, els quals, en general quan arriben a l'escola tenen una idea bastant aproximada del que és llegir i de la utilitat de la lectura. Per supost que les seves expectatives no es veuen confirmades, com a mínim durant els primers anys de l'escolaritat.

Aquesta concepció de la lectura, pròpia d'una aproximació mecanicista, s'allunya de la que es fa palesa en el marc del model interactiu. En aquest marc no es nega la necessitat d'aprenentatges i coneixements prerequisites; el que es nega és la seva especificitat per a la lectura. Si considerem aquesta com una activitat cognitiva l'objectiu de la qual és comprendre un text escrit, no la podem veure essencialment diferent de qualsevol altre activitat cognitiva que requereixi la comprensió, el control de la comprensió, la resolució de problemes ... En aquest context, està clar que són necessaris alguns requisits per a que un individu pugui

comprendre un text, però excepte la possibilitat de manipular el codi escrit, cap altre és exclusiu de la lectura. En d'altres paraules, en la nostra perspectiva tot el que un individu necessita per a llegir és el mateix que li cal per a pensar, entendre una conferència o resoldre els múltiples problemes als quals es veu confrontat, ...etc., afegint-hi el coneixement de la decodificació. Hess, Holloway, Price i Patrick Dickson (1982), a partir d'una revisió d'investigacions portades a terme en la dècada dels 70, identifiquen el que anomenem "habilitats components de la lectura": atenció -en el doble sentit de centrar l'activitat en una tasca i d'atendre el que és important-; memòria -perceptual, a curt terme, a llarg terme, processos de control, metamemòria-; decodificació; coneixement de vocabulari; coneixement sintàctic -intuïtiu-, i comprensió, que implica l'aplicació de la pròpia experiència i coneixement del món a les estructures de superfície del text per tal d'atribuir-li significat. Per la seva part, Dehn (1984) afirma que a part de les habilitats lingüístiques i visuals, per a comprendre un text cal poder fer inferències -la qual cosa requereix disposar d'uns coneixements previs que permetran elaborar-les, i d'unes expectatives que guiaran el procés inferencial- i poder controlar-les -és a dir, no es tracta de fer qualsevol inferència (ni d'inferir sobre tots els aspectes del text), sinó les que siguin adequades. En opinió de Dehn, aquest control generalment s'opera a partir del diferent grau de profunditat amb que tractem diverses parts del text, determinat en bona part per les nostres creences, ideologia ...etc. Aquestes activitats cognitives (fer inferències, controlar-les) i tot el que impliquen no difereix de les que posem en marxa quan pensem (i ho fem constanment!). De la mateixa manera, les habilitats que es postulen en la revisió de Hess i d'altres (1982), si exeptuem la de decodificació, no es poden considerar específiques de la lectura: són igualment necessàries, per

exemple, per entendre el llenguatge oral o per a resoldre un problema d'aritmètica. En aquest context pressumiblement l'aparició de problemes no es limitaria al cas concret de la lectura, sinó que es faria extensiu a totes aquelles activitats en que el subjecte en qüestió es trobés implicat. Què passa, doncs, amb aquelles conductes que han estat considerades tradicionalment com a prerequisits de la lectura -competència lingüística, organització espaci-temporal ...etc.-? Sense menysprear en absolut el seu valor intrínsec, hem de dir que, al nostre parer, resulta abusiu considerar-les com el bagatge necessari per a abordar la lectura, fer de la seva presència o absència el factor explicatiu del fracàs o l'èxit en la situació d'aprenentatge. Per supost que són importants; però si la lectura no és un mecanisme, sinó una activitat cognitiva complexa, resulta simplista atribuir el seu bon o mal desenvolupament a un conjunt de factors de la més diversa índole. En una aproximació interactiva, l'existència d'uns propòsits definits que guiïn la lectura, els coneixements que ja posseïm, l'activació d'esquemes adequats i la seva posterior verificació, són els elements que permeten explicar la comprensió d'un text: són veritablement els seus requisits (com ho és la manipulació del codi). Es podrà observar que en aquesta perspectiva els requisits s'assimilen a la lectura i en realitat, perdent el sentit parlar, aquí, de prelectura. Frank Smith (1977) diu moltes coses amb les que no estem d'acord, però fa una afirmació que resumeix el nostre punt de vista en relació al problema dels requisits: a llegir s'aprèn llegint. Es pot fer la hipòtesi que a una conceptualització de la lectura que veu el seu aprenentatge com una associació estricta entre estímuls i respostes, segueix una nova caracterització d'aquesta activitat segons la qual el seu assoliment és subsidiari de la bona resolució de les habilitats que la componen. En ambdós casos s'oblida el que té d'específic la lectura, i en postular-se una descripció de l'aprenentatge

que no ho té en compte, es possibilita una prescripció en l'ensenyament que pateix del mateix defecte. L'estructura de que ens hem dotat per a articular l'exposició ens obliga a deixar per ara aquesta discussió, que caldrà reprendre quan ens ocupem dels aspectes instruccionals en l'àmbit de la lectura.

2.2. La influència del medi familiar en l'aprenentatge de la lectura.

L'estudi de la influència de la família en l'aprenentatge de la lectura s'inscriu en el marc d'una línia heterogènia d'investigació en auge creixent en la nostre dècada, l'objectiu últim de la qual és esbrinar el paper jugat per la família en el desenvolupament i el rendiment acadèmic dels alumnes. L'interès pel nucli familiar com a un dels possibles factors responsables de l'èxit o fracàs acadèmic emergeix probablement d'un cúmul de perspectives teòriques, creences, dades empíriques ...etc., que en ocasions de manera explícita, però gairabé sempre indirectament, han contribuït a posar de manifest la importància de les condicions familiars en el desenvolupament individual. Entre aquestes contribucions convé senyalar, des del nostre punt de vista, les que provenen del camp de la sociolingüística i de la psicologia del desenvolupament.

Els treballs de Basil Bernstein¹, en l'àmbit de la sociolingüística, publicats a finals de la dècada dels 50 i tot al llarg dels anys 60, són prou coneguts per no haver de fer-ne aquí una descripció extensa. Diguem només que les

¹Vegeu l'obra de Siguan, Lenguaje y clase social en la infancia (1979) i l'article de Miras "La problemática lenguaje-clase social: revisión de algunos aspectos" (1982).

seves tesis sobre l'existència de dos codis², elaborat i restringit, que corresponen respectivament al llenguatge utilitzat per les classes socials mitges i altes -i que és així mateix adoptat per les institucions educatives- i per la classe treballadora, possibiliten una explicació peculiar del fracàs escolar i dels programes d'educació generalitzada i compensatòria, que en l'època en que Bernstein exposa les seves teories no havien complert ni de bon troç les expectatives que en ells s'havia dipositat. Si s'admet el raonament de Bernstein -que ha gaudit d'enorme popularitat-, el rendiment acadèmic dels alumnes que provenen dels estrats socials més baixos es veu dificultat per la disparitat entre el codi que aquests utilitzen en la seva família -restringit- i el que és habitualment usat a l'escola -elaborat. La influència de la família com a transmissora de pautes culturals que repercutiran favorablement o negativament en l'aprenentatge queda, doncs, ben establerta. A partir d'aquí es generalitzaran els estudis sobre nivell socioeconòmic i rendiment acadèmic, estudis que han tingut també cabuda en l'àmbit concret de la lectura, com tindrem ocasió de constatar.

En un altre àmbit, els avenços de la psicologia del desenvolupament han contribuït així mateix a incrementar l'interès dels investigadors pels efectes de les situacions familiars. La constatació del paper fonamental que tenen els primers anys de vida -els que transcorren al si de la família- en el desenvolupament afectiu, social i cognitiu de l'individu; la caracterització d'aquest com algú que es construeix i

²En aprofundiments posteriors, Bernstein admet que cada persona disposa de diversos codis, que es corresponen als diferents rols que desempenja en les seves relacions socials. El lligam amb la hipòtesi "dues classes-dos codis" ve donat per l'afirmació de l'autor segons la qual els nens de classe mitja aprenen abans i utilitzen més codis diferenciats que els de classe obrera.

evoluciona en la interacció amb el medi circundant, expliquen l'interès creixent en l'estudi d'aquest medi, estudi que no pot deixar de banda el nucli familiar. Com senyala Scott-Jones (1984).

"Un component principal de l'ambient dels nens el constitueixen les seves interaccions amb els pares i d'altres adults. Subjacent a bona part de la literatura sobre les interaccions entre pares i fills es troba la idea que les interaccions entre el nen i els altres afecta el desenvolupament cognitiu. (...) Els adults poden funcionar com un "altre" que dona suport, coneixement, que desenvolupa una tasca que els nens gradualment aprenen a desenvolupar per sí sols."
(Scott-Jones, 1984; p.260).

Les genials intuïcions de Vygotski, que inspiren el paràgraf anterior -sobre les relacions entre desenvolupament i aprenentatge, la delimitació de la zona de desenvolupament proper, i el paper que juga la interacció adult-infant en el procés d'aprenentatge i l'evolució d'aquest, plantegen la necessitat d'estudiar amb profunditat com s'estableixen aquestes relacions dintre de la família.

"En el desenvolupament del nen, tota funció apareix dues vegades: primer a nivell social, i més tard a nivell individual; primer entre persones (interpsicològica) i després a l'interior del propi nen (...) Totes les funcions psicològiques s'originen com relacions entre éssers humans."
(Vygotski, 1979; p.94).

Vygotski estableix una diferència entre allò que el nen pot fer per si sol (nivell de desenvolupament real) i el que pot fer amb l'ajuda dels altres (nivell de desenvolupament potencial); la distància entre un i altre configura la zona de desenvolupament proper, en la qual se situa precisament l'aprenentatge, que s'erigeix com a motor de l'evolució. En aquesta tesitura, la valoració de les interaccions entre

adult i infant experimenta un gir de noranta graus. Es depassa l'àmbit exclusivament afectiu, per a introduir-se de ple en el cognitiu. Les relacions a l'interior de la família, les pràctiques educatives familiars, se situen en el primer pla del procés de desenvolupament de l'individu. Les investigacions actuals, que lluny d'abordar macrovariables per analitzar la influència familiar en l'individu, es fixen en les pautes relacionals que s'estableixen en situacions interactives concretes, per després buscar correlacions entre aquestes pautes i el rendiment acadèmic de l'alumne, són subsidiàries d'aquest plantejament i permetran sense cap dubte aportar elements susceptibles d'explicar la naturalesa de l'esmentada influència.

Des de diferents disciplines, doncs, i des de diverses perspectives, és possible argumentar la necessitat d'estudiar l'influx del medi familiar en l'evolució escolar dels alumnes; aquesta diversitat en l'origen es tradueix en la coexistència d'enfocaments distints en l'àmbit de la investigació.

Scott-Jones (1984) diferencia entre els "factors biològics" i els "factors ambientals" com a marcs estructuradors; dintre d'aquests últims inclou les variables relatives a l'estatus ("Status variables") -configuració familiar, família amb una única figura paterna, el treball de la mare, estatus socioeconòmic i raça-, i els processos familiars ("Family Processes"), -interaccions maternals i estratègies d'ensenyament, expectatives i creences dels pares.

Centrarem la nostra revisió en aquest últim grup de variables -processos familiars-, si bé hem d'advertir des d'ara que en el cas dels treballs sobre la influència de la família en l'aprenentatge de la lectura, sovint es barregen aquestes variables amb les relatives a l'estatus -especial-

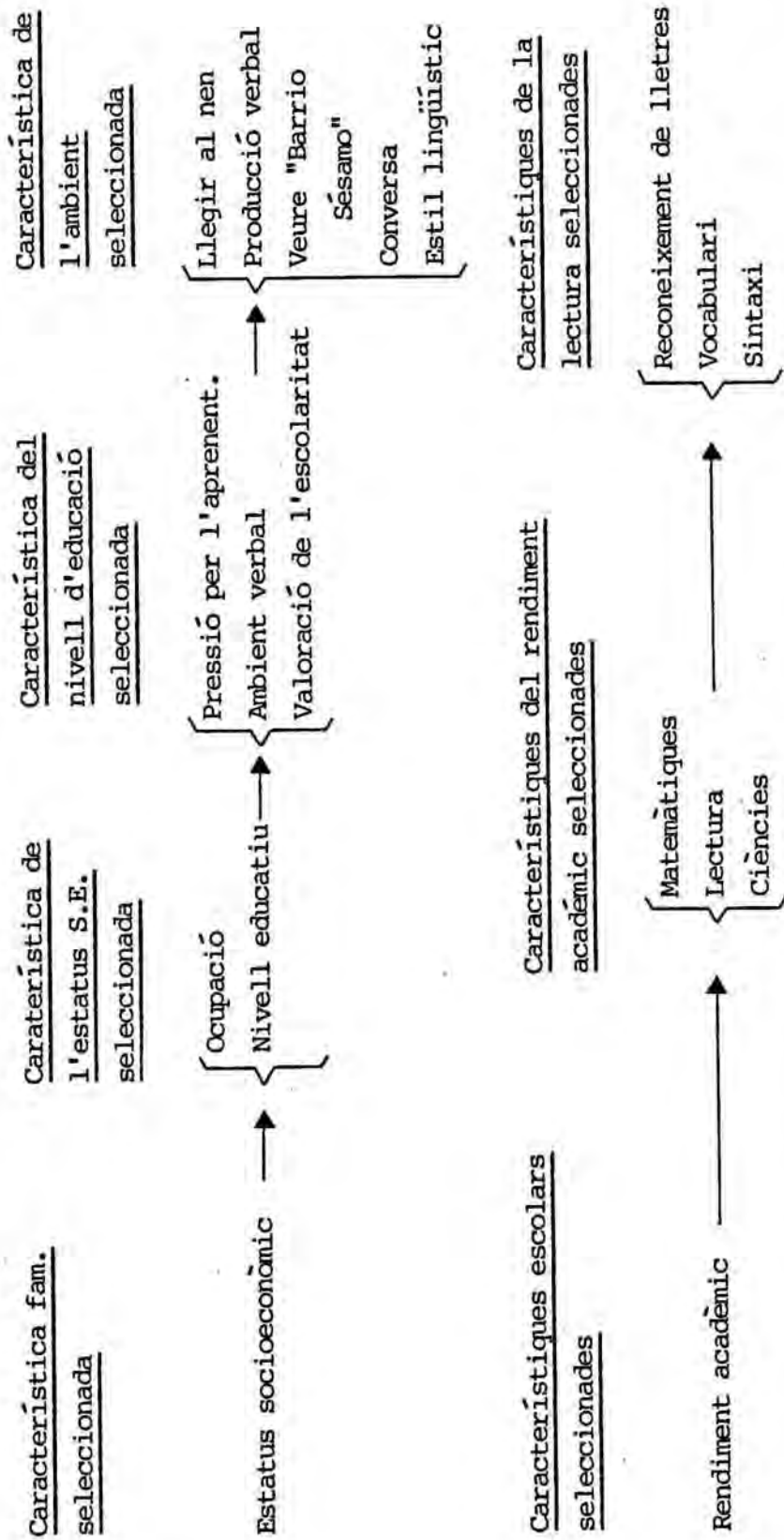
ment l'estatus socioeconòmic. Abans d'iniciar aquesta revisió es convenient, tanmateix, analitzar alguns aspectes generals que condicionen l'àmbit d'investigació de que estem tractant.

Medi familiar i aprenentatge de la lectura.

Des d'una perspectiva psicopedagògica ens interessen sobre tot els treballs que s'han ocupat de la influència dels aspectes o condicions internes familiars -les relacions que en aquest nucli s'estableixen, les pràctiques educatives que es generen ...- en l'aprenentatge de la lectura dels alumnes. Sense menysprear en absolut les investigacions que adopten com a variables independents l'estatus socioeconòmic, la raça, i d'altres variables molars de tipus extern, considerem que els resultats a que arriben són més útils era per a la sociolingüística o la psicologia social que per a la psicologia de l'educació. Val a dir, tanmateix, que els treballs als quals més amunt fèiem referència són encara poc nombrosos; en la nostra opinió, aquest fet es pot atribuir com a mínim a dos factors. D'una banda, es dóna la circumstància que la Psicologia de l'Educació s'ha dedicat tradicionalment a l'estudi dels canvis provocats en els individus per les situacions d'ensenyament/aprenentatge anomenades formals, és a dir, aquelles que es troben institucionalitzades en el nostre medi social (escola d'EGB, Universitat, Institut, F.P. ...). Les pràctiques educatives familiars han quedat així relegades a un segon pla, tot i que els psicòlegs de l'educació -o una part d'ells- mai no han renunciat a considerar-les objecte d'estudi propi. L'altre factor que explica la poca profusió d'aquest tipus d'investigacions és el gran nombre de dificultats que comporta la seva realització, dificultats d'ordre teòric i metodològic. Quant a les primeres, i per dir-ho simplificadament, el problema resideix en dos fets: el poc acord existent sobre el que la

lectura és i el que implica, i el poc acord també sobre quins dels elements de la situació familiar són susceptibles d'incidir en el seu aprenentatge. Així les coses, és realment difícil d'establir relacions explicatives, causals; la majoria de les investigacions en aquest àmbit es limiten a posar de manifest les correlacions existents entre determinats aspectes del medi familiar i la competència global en lectura. Hess, Holloway, Price i Patrick Dickson (1982) apunten com a únic medi per arribar a resultats més explicatius l'especificació màxima, tant pel que fa a la lectura com per les variables familiars. Els autors, inspirats en les investigacions sobre lectura portades a terme durant la dècada dels setanta, descriuen els elements que habitualment es consideren necessaris per a poder llegir eficaçment; i que ja senyalàvem en l'apartat anterior: atenció, memòria, decodificació, vocabulari, sintaxi, comprensió. En opinió de Hess i d'altres, els estudis sobre la incidència de la família haurien de tenir en compte aquests elements components, més que una mesura global de l'habilitat lectora. El mateix procediment d'especificació s'hauria de seguir per a les variables familiars. Els autors revisen alguns treballs realitzats en el context que ens ocupa, i descriuen alguns dels aspectes de l'ambient familiar als que tradicionalment s'ha alludat en la recerca de la influència: disponibilitat de material de lecto-escritura, foment d'habilitats verbals, llegir als nens, hàbits de lectura dels pares ... etc. Per Hess, Holloway, Price i Patrick Dickson, aquests treballs són sense cap dubte d'interès, però encara limitats, en tant en quant no s'especifiquen les variables utilitzades. L'estratègia a seguir, en opinió dels autors seria la següent: definir variables globals en termes dels seus components, tant per a descriure la situació familiar com el rendiment en lectura. A la pàgina següent reproduïm un exemple de Hess i d'altres (1982) per tal d'il·lustrar la proposta dels autors.

-Augment del nivell d'especificació



-Fig.5- Esquema d'estratègia d'investigació per a analitzar la influència del medi familiar en l'assoliment de la lectura (en el rendiment acadèmic)

Hess i els seus col.laboradors indiquen que aquesta és una visió només parcial del procés, i que una perspectiva més àmplia hauria d'incloure aspectes com ara el procés cognitiu del nen, l'ajuda específica que rep de part dels adults ...etc.; entre d'altres. Deixant de banda que acceptem o no la conceptualització de la lectura que efectuen els autors, el seu plantejament ens alerta sobre la necessitat de definir el que aquesta és com a conducta prerrequisita a la investigació de qualsevol factor o variable que hi pugui incidir. Així mateix, Hess i els seus col.legues contribueixen a ubicar adequadament el paper de la família o de les variables familiars en l'aprenentatge posterior de la lectura. Algunes d'aquestes variables tradicionalment estudiades, com l'estatus socioeconòmic, correlacionen amb l'èxit o fracàs en lectura, però a la vegada correlacionen amb tantes d'altres coses que la seva utilitat explicativa en el domini concret que ens ocupa és més aviat minsa. Especificar els aspectes de la situació familiar és una altra conclusió que s'extreu del treball de Hess i d'altres; aquesta recomanació, que emergeix d'una necessitat de clarificació teòrica, ens condueix directament a les dificultats d'ordre metodològic a que més amunt fèiem referència.

Estudiar aspectes concrets de les relacions que s'estableixen en el nucli familiar -interacció verbal entre pares i fills, per exemple- i de les pràctiques educatives que en ell es generen -ajuda als nens en tasques escolars concretes; llegir contes als nens, ... etc.- resulta indubtablement més difícil que atribuir una família a un determinat estatus socioeconòmic, o determinar el tipus i quantitat de material de lectoescriptura de que es disposa en aquesta família. La dificultat és, a més, doble. D'una banda, hi ha el que podríem denominar dificultat -cost: aquests estudis requereixen generalment de l'observació directa, d'entrevis-

tes, utilització de tècniques de recollida de dades sofisticades (audio-video), i generalment es plantegen com estudis longitudinals, donat que interessa veure què passa a casa abans d'assistir a l'escola i què passa a l'escola en el moment d'aprendre la lectura (el qual té lloc, generalment entre els 5-7 anys). D'altra banda, les dificultats-mètode: apart de les inherents a qualsevol investigació longitudinal, ens trobem aquí amb els problemes derivats de l'obtenció d'unes dades enormement riques, però gairabé sempre desorganitzades i assistemàtiques, i de la manca d'instruments d'anàlisi contrastats i fiables. Cal suposar que a mesura que les pràctiques educatives familiars despertin l'interès dels investigadors, serà possible disposar d'un cos de coneixements teòrics i metodològics que permetrà estudiar i aïllar les variables familiars que tenen una incidència provada en l'aprenentatge de la lectura. Actualment els treballs de que disposem són escassos, però senyalen ja la influència de components concrets i interaccions entre pares i fills que repercuteixen en el rendiment de la lectura. D'ells ens ocupem tot seguit.

Les condicions internes familiars que influencien l'aprenentatge de la lectura.

Com ja apuntàvem més amunt, en diverses investigacions s'ha trobat correlacions entre l'absència o presència de determinades condicions familiars -ja sigui materials, ja facin referència a les pautes de relació i d'interacció entre pares i fills- i els èxits o fracassos en l'adquisició de la lectura. Sense ànim de procedir a una revisió exhaustiva, senyalarem les més freqüentment citades en la literatura especialitzada.

Un factor que ha gaudit de popularitat com a determinant del posterior aprenentatge de la lectura és el que fa referència

a les interaccions verbals en la família. Hess i d'altres (1982) revisen algunes investigacions sobre l'impacte de les estructures gramaticals, semàntiques i lexicals utilitzades pels pares en el discurs dels seus fills (Newport, Gleitman i Gleitman, 1975; Cross, 1977; 1978 - citats per Hess i d'altres, 1982). Subjacent a aquestes investigacions es troba la creença que la interacció verbal entre pares i fills influencia l'adquisició d'habilitats lingüístiques importants per la lectura, com la pronúncia, el vocabulari, l'estructuració sintàctica ...etc. Tanmateix, en algunes investigacions recents citades per Hess i els seus col.laboradors (Harkness, 1977) es discuteix aquesta relació que es postulava directa. Qualsevol individu que no estigui afectat d'algun tipus de deficiència esdevé competent en la seva llengua materna; la influència de les interaccions verbals en la família no s'ha de cercar tant en l'adquisició d'estructures gramaticals de diversa índole, sinó en l'adquisició d'una competència comunicativa. Aquesta competència serà després determinant en l'escola, la qual requereix de l'alumne -i també per al treball d'extensió d'avaluació de la lectura- un domini de les convencions pregunta-resposta, d'argumentació al voltant d'un tema, de les tècniques de discussió ...etc. Heath (citada per Hess i col.laboradors, 1982), per exemple, troba que els nens que estan més acostumats a que se'ls formuli preguntes del tipus "per què" són més hàbils a l'hora d'extreure inferències en un text. El desplaçament cap a la competència comunicativa en l'estudi de les interaccions verbals familiars es veu avalat pels treballs de Wells (1982). En una de les fases d'una investigació longitudinal amb 128 nens, portada a terme a Bristol, Wells conclou que les diferències en el desenvolupament verbal dels infants es deuen a les característiques de les situacions conversacionals en que han estat immersos. Per l'autor aquestes situacions són òptimes quan en la conversa entre adult i nen es dona una situació de

reciprocitat; és a dir, quan l'adult, lluny d'adoptar un rol dominador i didacta, tracta al nen com un interlocutor vàlid, amb quelcom d'interessant per a comunicar i a qui és necessari ajudar. Resumint, sembla que l'existència d'interaccions verbals freqüents entre els fills i els pares en forma de conversa és beneficiosa per al rendiment acadèmic en general, i per al context en que tenen lloc les activitats de lectura en concret.

Un altre factor al que sovint s'al·ludeix quan s'estudien les condicions familiars és la disponibilitat de material de lectura i escriptura a les cases. Són moltes les investigacions que donen suport a aquest factor; Hess i d'altres en citen algunes (Flood, 1975; Briggs i Elkind, 1977; Durkin, 1966). En aquests estudis es troba que en les famílies on hi ha més material d'aquest tipus, els nens tendeixen a ser millors lectors; es veu també que els pares porten freqüentment aquests nens a llibreries per a comprar contes, diccionaris de dibuixos, llapis ... i d'altres materials susceptibles de facilitar l'aprenentatge de la lectoescriptura. Wigfield i Asher (1984) aporten també evidència de la importància del material, però afirmen que aquesta probablement està mediatitzada per l'ús que se'n fa, especialment pel fet que els pares s'impliquin en les activitats que els prenen com a suport. En aquest sentit, els autors assenyalen que el fet que els pares llegeixin als nens, modelin la lectura d'aquests, i d'altres activitats similars, poden tenir una influència decisiva en el fet que els seus fills esdevinguin bons lectors. Així doncs, sembla que la disponibilitat de material de lectura, però sobre tot la utilització conjunta d'aquest material per pares i fills, és un factor responsable d'una bona adquisició de la lectura.

D'altres factors familiars senyalats com importants en diferents estudis són la regulació i l'ús de la televisió,

especialment en relació a programes concrets ("Sesame Street" -Barrio Sésamo-) que semblen tenir influència positiva en algunes activitats prelectores (Ball i Bogetz, 1970; 1971)³; els hàbits de lectura dels pares, dels que es postula una incidència directa en l'aprenentatge de la lectura en els nens (Durkin, 1966; Clark, 1976); i la realització d'activitats variades -assistència a activitats culturals, viatges de família ... etc.-, (Müller, 1969, 1970). Com fan notar Hess i els seus col·legues, aquest darrer factor és discutible, ja que es pot fer la hipòtesi alternativa que la classe social i el nivell cultural dels pares afecti ambdós aspectes, la facilitat per a accedir a diferents tipus d'experiències, i la facilitat per a aprendre a llegir. Per la nostra part, volem només apuntar que aquesta hipòtesi alternativa podria ser formulada per a la pràctica totalitat dels factors familiars que es consideren susceptibles de repercutir en la lectura.

Un aspecte citat en la revisió de Hess i d'altres (1980) és l'ajuda directa en lectura que han rebut els nens en la família, i que correlaciona positivament amb la lectura precoç a l'escola. Entre les activitats d'ajuda, els autors destaquen la identificació de lletres, paraules i números; l'ajuda en el lletreig i en l'escriptura, l'ajuda en la definició de paraules i el treball de sons. En la investigació més amunt esmentada de Wells (1982)⁴, l'autor troba així mateix que l'ajuda directa dels pares correlaciona amb l'assoliment d'èxit acadèmic. En l'anàlisi retrospectiva de

³Citats per Hess, Holloway, Price i Patrick Dickson, 1982.

⁴La investigació portada a terme per Wells, una de les més completes en l'àmbit de les pràctiques educatives familiars, comportava una multiplicat de dades, incloent perfils lingüístics derivats del registre de converses espontànies entre pares i fills, puntuacions obtingudes pels nens en tests a diverses edats, entrevistes amb els pares, i avaluacions fetes per mestres successius dels alumnes.

les dades de 32 nens, -de la mostra N=128 inicial- seguits des dels 15 mesos fins a l'edat de 7 anys, l'autor arriba a alguns fets interessants entre els que ens limitarem a comentar que l'experiència precoç en lectoescriptura correlacionava amb l'èxit acadèmic en aquesta àrea. Una possible explicació al fet, similar a la reportada per Hess i d'altres (1980) és que el coneixement dels sons o noms de les lletres, i la familiarització amb convencions pròpies de la llengua escrita, -per exemple, la direccionalitat esquerra-dreta- ajuden al nen a dominar-la. Per a Wells això és cert, però només en part; l'autor sosté que aquest coneixement és només un símptoma, i encara superficial, d'una comprensió important de les característiques del llenguatge escrit; per supost que aquesta comprensió els infants l'obtenen de les seves experiències en el nucli familiar. Wells analitza les dades d'entrevista i conversa espontània entre pares i fills per tal d'indagar quines activitats podrien ser considerades reponsables d'aquest coneixement precoç de la llengua escrita; les activitats finalment identificades són: mirar llibres o revistes, escoltar històries llegides en veu alta, dibuixar i pintar i intentar escriure. D'aquestes, només l'activitat d'escoltar històries llegides s'associava significativament a mesures com el coneixement sobre lectoescriptura en ingressar a l'escola, el nivell de comprensió lectora als set anys i valoracions positives per part del mestre en "avaluació del llenguatge oral" a l'edat de 5 anys. Això volia dir que escoltar les històries i els contes que els pares els llegien tenia efectivament una repercusió en l'aprenentatge de la lectura, del nen i específicament en la comprensió lectora. Aquest resultat no és en absolut nou; Hess i els seus col.laboradors citen nombrosos treballs (Clark, 1976; Durkin, 1966; Briggs i Elkind, 1977; Müller, 1969) que han trobat correlacions positives entre la tendència dels pares a llegir històries als seus fills i la posterior competència

d'aquests en lectura. Flood (1977), per exemple, troba que existeix correlació entre l'execució dels alumnes en els tests de lectura i la interacció verbal que s'estableix en torn de la lectura d'una història entre pares i fills; l'autor té en compte el nombre total de paraules dites, el nombre de preguntes formulades pels pares, les contestades i plantejades pel nen i el reforç positiu que aquest rep.

El que resulta novedós en el treball de Wells és l'explicació que aquest proposa per al fet que estem discutint. Segons Wells els beneficis que s'obtenen d'escoltar històries llegides cal cercar-lo en el tipus peculiar de relació que en aquestes es dóna entre llenguatge i experiència. El llenguatge oral, conversacional, recolza i adquireix sentit en el context en que es produeix; el construeixen dos o més individus que comparteixen coneixements determinats i punts de vista, i en el curs d'aquesta construcció es van regulant mútuament. El llenguatge escrit, es canvi, presenta unes característiques diferents: emissor i receptor no saben quin univers de coneixement comparteixen; el context està, a més, creat pel propi text. Per aquest motiu, quan s'escolta una història o un conte llegit, cal atendre amb cura, perquè el significat, aquí, no està ajudat per la situació en que emergeix el llenguatge, sinó que és totalment trasmès per les paraules. Wells afirma que a mesura que escolta històries que se li llegeixen, el nen es va familiaritzant amb l'estructura del llenguatge escrit, aprèn a escoltar el missatge lingüístic que en aquest cas constitueix la principal font de comunicació. Però sobre tot, l'infant acostumat a escoltar els contes que li llegeixen es relaciona amb el potencial simbòlic del llenguatge, i aprèn que aquest és útil per a representar experiències que podran ser interpretades i revisades en contexts ben diferents d'aquell en el qual s'ha originat. Per supòsit que depèn també del tipus d'històries; Wells recomana les que puguin fer volar

la imaginació dels nens, i suggereix que la seva discussió no es perdi en detalls trivials.

Wells conclou que hi ha d'altres activitats -escriure el propi nom, reconèixer-lo, mirar dibuixos, llibres il·lustrats i parlar sobre ells, conèixer noms i sons de lletres ...etc.- que indubtablement ajuden al nen a ampliar vocabulari, i poden ser profitoses. Però si es té en compte que a l'escola se li exigirà que segueixi i construeixi seqüències narratives i expositives, que pugui plantejar i respondre preguntes, que sigui capaç d'inferir ...etc., és evident que l'hàbit d'escoltar històries llegides, i parlar després sobre elles -de manera que s'acostumi a reflexionar sobre la seva pròpia experiència i sobre el contingut del text- constitueix una bona preparació, no només per la lectura, sinó per totes aquelles activitats que exigeixen l'habilitat de manipular llenguatges descarnats, lluny de la possibilitat de recolzar en un context que faciliti la seva comprensió. I encara que aquesta habilitat no s'ensenya, és la que constantment l'alumne ha d'actualitzar a l'escola.

Atendre els nens, conversar amb ells, facilitar-los llibres, llegir històries i contes per ells, programar activitats conjuntes ... sembla que aquestes activitats que els pares poden fer pels seus fills els ajudaran en l'aprenentatge de la lectura. Dues puntualitzacions per finalitzar aquest apartat: en realitat, les activitats que acabem de citar no seran només beneficioses per la lectura, sinó per al desenvolupament del nen en general, ja que constitueixen indicadors d'interaccions positives que s'estableixen al si de la família. No resulta aventurat afirmar que l'ocurrència d'aquestes activitats serà concomitant a un determinat nivell cultural per part dels pares, i que, consegüentment, les experiències prèvies que els nens han viscut quan ingressen a l'escola estableixen diferències entre ells,

diferències que poden jugar un paper important en llur rendiment acadèmic. Davant aquest fet inevitable és possible prendre postures diferents. Podem acceptar que determinats alumnes presenten certs desavantatges susceptibles d'explicar un baix nivell d'assoliment acadèmic, o tot acceptant que les seves experiències anteriors no han estat tan afavoridores com seria desitjable, podem demanar que l'escola assumeixi les seves responsabilitats, ensenyant allò que exigeix i que generalment no ensenya i que alguns sectors de la població no ha tingut ocasió d'aprendre en la seva família -com és el cas d'algunes habilitats que els ajudaran a comprendre un text. Però sobre el que creiem que cal fer a l'escola en tornarem a parlar més endavant.

2.3. Les fases de l'aprenentatge de la lectura.

Com hem dit repetides vegades al llarg d'aquest treball, llegir és una activitat cognitiva complexa que té com a objectiu la comprensió d'un text; aquesta comprensió suposa una interacció entre la informació que el text aporta -i a la qual el lector ha de tenir la possibilitat d'accedir- i les estructures de coneixement del lector -les quals atribueixen significat a la pàgina impresa. Per supòsit que el domini d'aquestes habilitats no és una cosa de tot o res. No hi ha un pas màgic entre el no lector i el lector expert. Hi ha més aviat un llarg procés, unes fases a través de les quals les persones passem de necessitar als altres per tal de comprendre el món escrit, a ser totalment autònoms, i fer de la lectura quelcom tan quotidià que tendim a ignorar les dificultats que comporta. En aquest apartat, i des d'un punt de vista interactiu, tractarem les diverses fases de l'aprenentatge de la lectura.

Resulta sorprenent constatar l'escàs nombre de treballs que, en el marc del model interactiu, s'ocupen d'una manera

explícita de les fases o moments per on passa l'aprenentatge de la lectura; per fer honor a la veritat, hem de dir que aquests treballs tampoc proliferen en d'altres perspectives teòriques. Més que al desinterès, aquest fet es deu a la gran quantitat d'esforços que ha requerit la construcció d'un marc teòric amb pretensions explicatives i amb el suficient abast per a generar interrogants tant en el camp de la investigació com en el de l'ensenyament. Sigui com sigui, el buit referent a la qüestió de l'aprenentatge existeix, i si bé no és possible omplir-lo amb aportacions sorgides en l'aproximació interactiva estricta, si que podem acostar-nos a d'altres autors que pel fet d'estar més preocupats per qüestions de tipus pràctic, d'ensenyament, s'han vist en la necessitat de reflexionar sobre el problema de l'aprenentatge des d'una perspectiva que no contradiu en absolut els postulats bàsics del model interactiu. Aquest és el cas de Jacques Weiss i d'un grup d'investigadors auspicats per l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques (J. Cardinet, S. Basset, A. Zwahlen ...) que té la seva seu a Neuchâtel.

En el marc d'un ampli projecte d'investigació que es proposa la comparació d'alguns mètodes (en el sentit de "manuals") de lectura habituals a Suïssa, i l'anàlisi de l'ensenyança d'aquest objecte de coneixement en diversos cantons (Neuchâtel, Valais, Vaud i Ginebra), Weiss caracteritza la lectura des d'una perspectiva eminentment psicopedagògica. L'autor planteja tres qüestions fonamentals: què és la lectura? què és aprendre a llegir? què és ensenyar a llegir? La resposta als dos primers interrogants ens ajudarà a ubicar el problema que ens ocupa actualment -les fases en l'aprenentatge de la lectura. Quant a la pregunta sobre l'ensenyament, la reprendrem quan nosaltres mateixos ens interroguem sobre aquest punt.

Així doncs, què és llegir? En opinió de Cardinet i Weiss (1980) llegir és emetre hipòtesis sobre el text, hipòtesis que el lector verifica mitjançant diversos índexs diferenciadors (grafofonètics, morfosintàctics i semàntics). Weiss (1980) rebutja la conceptualització clàssica de la lectura segons la qual aquesta consisteix essencialment en una associació entre dos codis -l'oral i l'escrit-, assegurant-se la comprensió a través de l'oralització -externa o interna- de l'imprès. Llegir no és un problema de traduir codis; és més aviat un problema de generar hipòtesis sobre el que el text diu. Per a formular-les, el lector es basa, a la vegada, en les característiques del text i el context lingüístic -títol, il·lustracions, estructura gramatical, marques ortogràfiques ...- i en el seu coneixement del món en general, els seus propòsits i interessos. Una implicació important de les afirmacions precedents és el fet que el lector mai no és ingenu davant del text: es forma idees, intuïcions a propòsit d'aquest en funció del context, del que coneix de l'autor, del que ha llegit prèviament; el seu coneixement gramatical el prepara per a llegir paraules, frases i paràgrafs que presenten unes característiques determinades, i el seu coneixement del món li desperta expectatives sobre el contingut del text. Weiss descriu el procés que segueix un lector davant d'un text de la següent manera:

- enunciat de la hipòtesi sobre el que diu el text -una part del text.
- verificació de la hipòtesi a partir dels índexs diferenciadors (gràfics, morfosintàctics).
- verificació de la hipòtesi i de la lectura a partir del significat.

Per Weiss, ambdues verificacions prenen la forma de "control", i ambdues són igualment necessàries per a assegurar una lectura correcta i coherent. L'autor afirma que aquestes etapes es donen d'una manera molt ràpida i que el lector no

n'és conscient; la lectura així definida esdevé, per Weiss, un acte intel·ligent que és convenient estudiar per tal de fonamentar-ne l'ensenyament.

Els punts de contacte de les opinions de Weiss amb les del model interactiu sobre què és la lectura ens semblen prou evidents per no haver d'insistir sobre la seva existència. La divergència fonamental es podria trobar en el fet que Weiss mai no afirma que aquests processos de verificació siguin simultanis -encara que tampoc afirma el contrari.

En aquest context, aprendre a llegir és aprendre a formular hipòtesis el més adequades possible, i a verificar-les, tant a nivell perceptiu com a nivell de la coherència de la significació. No es tracta d'un aprenentatge ràpid, sinó d'una construcció lenta i progressiva que passa per diferents etapes. La primera està constituïda pel reconeixement global de paraules apreses i el descobriment del codi. Aquesta etapa inclou el llarg període cronològic que s'inicia quan el nen comença a mostrar-se atent a l'univers escrit -entre els dos i tres anys- (Ferreiro, 1977), i que es prolonga generalment fins els sis o set anys. Durant aquest període, el nen ha après a reconèixer globalment la configuració d'algunes paraules escrites, com poden ser el seu nom, el d'objectes o productes que li són molt familiars -"danone", "coca-cola" ...-, el d'alguns personatges de llibres de contes -Teo ...etc. Quan es troba amb alguna paraula de la qual vol conèixer el significat, el millor recurs és la demanda a l'adult -"què posa aquí?"- Com descriu Weiss, en aquesta etapa

"(...) el nen encara no és apte per a recórrer al dexifrat per a descobrir paraules la configuració de les quals li és desconeguda, però reconeix aquelles de les que se li ha proporcionat el significat.

Durant aquest llarg període dels dos als sis anys, es posen igualment en relació els constituents del

dexifrat, (...) els elements del codi oral, els fonemes, els del codi escrit, els grafemes i la seva posta en relació. Aquesta fase de l'aprenentatge es podria caracteritzar per les demandes del nen relatives a la realització gràfica dels fonemes (...) i les relatives a la realització fònica dels grafemes. (...)." (Weiss, 1980; p.288).

Per l'autor, la transició d'aquesta etapa a la següent es farà amb rapidesa -i podem afegir, facilitat- proporcional a l'atenció que el nen hagi rebut en relació a les seves demandes (hom ha donat resposta a les seves preguntes, hom li ha llegit contes i històries ...etc.). L'evidència sobre la influència de la família (de les pràctiques educatives familiars) en l'aprenentatge de la lectura, evidència que palesàvem en l'apartat anterior d'aquest mateix capítol, justifiquen plenament l'afirmació de Weiss i fan innecessari que ens extenguem sobre aquest punt.

També Chall (1979), en una revisió del famós The Great Debate (1967), assumeix l'existència d'uns estadis en l'adquisició de la lectura; aquests estadis, segons l'autora tenen una estructura definida, es diferencien a nivell qualitatiu i observen generalment una progressió jeràrquica. Chall afirma que en cadascun dels estadis els lectors "fan coses diferents" amb el text, si bé el terme "lectura" s'utilitza per a descriure'ls a tots. El que hi ha de comú a les diferents etapes és que llegir és una forma de resolució de problemes, en la qual els lectors s'adapten al medi -en aquest cas el text que tenen al davant- mitjançant els processos d'assimilació i acomodació. El primer estadi descrit per Chall el "0", o de Prelectura, presenta nombrosos punts de contacte amb l'etapa de reconeixement global de Weiss, si bé l'autora hi introdueix alguns elements que aquest no té en compte. Segons Chall, aquest estadi, que es prolonga des del naixement fins els sis anys, comporta més

canvis que cap altre. Fins que s'inicia en l'educació formal, l'infant que viu en una cultura lletrada acumula tot un coneixement sobre el text, les paraules i les lletres que, junt amb el desenvolupament de les habilitats perceptives i lingüístiques, suposen una preparació de primer ordre per a l'aprenentatge de la lectura

"S'ha mostrat amplament que avui en dia els nens de preescolar (els preescolars) poden discriminar i nombrar moltes de les lletres de l'alfabet. Poden escriure els seus noms i algunes lletres que se'ls dicta. Molts nens a aquesta edat han interioritzat també els trets universals de l'escriptura (...) Molts poden reconèixer signes o marques comuns en els paquets i a la TV i paraules en els seus llibres favorits. Molts nens de 3 anys fan veure que llegeixen un llibre, i manifesten coneixement sobre conceptes essencials de la lectura: aguanten el llibre dret, miren o repassen amb el dit les paraules d'un full mentre les "diuen", utilitzen els dibuixos per demostrar i elaborar i passen les pàgines d'una a una."
(Chall, 1979; p.38).

Si als treballs de Weiss i Chall afegim els resultats de la investigació de Wells (1982) i les dades revisades per Hess i altres (1982) -dels quals hem parlat llargament en el capítol anterior-, sembla evident que prèviament a l'inici de la instrucció formal en lectura existeix tota una fase d'aprenentatge els continguts de la qual són necessaris per al normal funcionament d'aquesta. El fet que d'entre aquests continguts alguns autors emfatitzin el reconeixement global de paraules, i d'altres la discriminació d'algunes lletres, o la familiarització amb les característiques del llenguatge escrit, dependrà en últim terme, segons la nostra opinió, de la perspectiva teòrica adoptada i d'allò que es vulgui demostrar. Per la nostra part, i des d'un marc interactiu, l'existència d'una etapa on el nen reconeix globalment algunes configuracions escrites i posa en relació el llenguatge escrit amb el llenguatge oral, ens sembla

plenament acceptable, a la vegada que compatible amb les afirmacions de Chall i d'altres autors sobre l'adquisició, en el mateix període, d'habilitats com el reconeixement de determinades lletres i d'algunes característiques específiques del text escrit. L'important, en definitiva és l'existència mateixa de l'etapa en tant en quant proporciona a l'infant un bagatge gairabé adquirit naturalment, que el prepara per a abordar la segona fase de l'aprenentatge de la lectura: la decodificació o dexifrat.

Weiss senyala que a l'etapa del reconeixement global de paraules succeeix la fase del dexifrat o decodificació. El dexifrat suposa una aptitud per a fusionar fonemes donats separadament i per a establir les correspondències adients entre la tira fònica i la tira gràfica. L'etapa del dexifrat representa, en opinió de Weiss la conquesta de l'autonomia per al nen, doncs un cop assimilats els secrets del codi, la seva activitat exploratòria de l'univers escrit ja no dependrà exclusivament del recurs a l'adult. El dexifrat fa possible l'accés a la comprensió sense l'ajuda d'un tercer que faciliti el significat de la paraula; per a convertir-se en lectura ha de suposar la comprensió d'allò que s'ha decodificat. En aquest sentit Weiss posa de manifest que en el lector, les temptatives de dexifrar són provocades i guiades per una recerca activa de la significació; el nen, generalment, no vol dexifrar una sèrie de paraules, sinó saber què volen dir.

Si la lectura, en qualsevol dels seus aspectes, és sempre tema polèmic, poques qüestions dintre de la lectura han suscitat tanta discussió com la del dexifrat (la seva necessitat en l'aprenentatge, la seva inclusió en l'ensenyament ...). Ja quan en el capítol primer parlàvem dels models de lectura, s'anunciava que un dels punts més conflictius era precisament el de la decodificació. Mentre que des d'una

aproximació bottom up estricta es postulava que aprendre a llegir és aprendre a decodificar; els autors més radicals dintre del marc top down afirmen la inutilitat i fins tot els efectes perniciosos que pot tenir la focalització exclusiva en el codi. Aquestes dues posicions, irreductibles i de conseqüències nefastes quan se les ha seguides al peu de la lletra en l'àmbit de l'ensenyament, es veuen superades pel model interactiu. Al si de la interpretació interactiva, decodificació i comprensió no s'han de veure com aspectes oposats, sinó com recursos que actuen d'una manera simultània i interactuant per a construir una interpretació plausible del text. En aquest context i atenent les característiques de normativitat i arbitrarietat del codi escrit, podem admetre amb Weiss que el seu aprenentatge constitueix una fase necessària -però no suficient- en l'adquisició de la lectura. Aprendre a decodificar, en general es pren com sinònim d'aprendre a establir les correspondències adequades entre les unitats de la llengua escrita -grafemes- i les unitats de la llengua oral. Tanmateix, diversos autors asseguren que decodificar implica diverses habilitats -components o prerequisites. Entre aquestes, sembla que hi ha acord en considerar la descomposició de paraules en els seus elements components com una de les més importants en la decodificació de símbols escrits (Carroll i Walton, 1979; Chall, 1979) el reconeixement i la discriminació de lletres en les seves diverses formes -cursiva, majúscula, ...- ocupa també un lloc destacat. La presa de consciència que hi ha models de correspondència bastant probable entre lletres i sons és així mateix un factor important en el camí cap a la manipulació del codi (Hess i altres, 1982).

La necessitat d'aprendre a decodificar, defensada des de fa més d'una dècada -precisament quant més mal vist estava- per Chall, porta l'autora a consagrar el que ella considera

primer estadi de la lectura a la seva adquisició (Estadi de la lectura inicial o de la Decodificació).

"L'aspecte essencial de l'estadi 1 és aprendre el conjunt arbitrari de lletres i associar-les amb les parts corresponents de les paraules. En aquest estadi, els nens i els adults interioritzen coneixement cognitiu sobre la lectura tal com per a què serveixen les lletres, com saber que brun no és brug i com saber quan han comès un error (...). El canvi qualitatiu que es produeix a la fi d'aquest estadi és la comprensió que s'ha obtingut sobre la naturalesa del sistema de lletreig del llenguatge alfabètic particular que s'utilitza." (Chall, 1979; p.39).

La postura de Chall és avui en dia compartida per nombrosos investigadors i especialistes que treballen en el camp de la lectura⁵. Fins i tot en les aproximacions més globals al seu aprenentatge arriba un moment en que es necessari fer adonar al nen de les correspondències entre lletres i sons. Ara bé, aquest fet no ha de ser utilitzat, en la nostra opinió, per a desqualificar sense més les postures que, potser massa radicalment, han reaccionat contra una conceptualització de la lectura que l'assimilava a la decodificació. Si més no, són aquestes postures les que han provocat un desplaçament cap a aspectes més significatius de l'acte lector. Autors com Smith, els Goodman, Burke ... que s'han alçat contra la supremacia del dexifrat en l'aprenentatge de la lectura, de vegades recolzant en el sentit comú, d'altres en resultats d'investigació, i d'altres, finalment, en afirmacions més o menys gratuïtes, han comès l'error, al nostre parer, de mitificar l'oposat del que volien desmitificar. En qualsevol cas, però, se'ls ha de reconèixer que han tingut la virtut de plantejar interrogants difícils de

⁵El lector interessat pot consultar els capítols dedicats al tema en l'excel·lent recopilació de Resnick i Weaver (1979).

respondre des d'una perspectiva exclusivament de decodificació. Quan defensem l'aprenentatge de les habilitats de dexifrat com a fase necessària en l'assoliment de la lectura, no estem reclamant un retorn a la "cartilla" pura i simple; no demanem un aprenentatge estrictament tècnic, descarnat, descontextualitzat i sense significació. La situació és ara similar, salvant les diferències, a lo que es va produir als EEUU a arrel de la publicació de The Great Debate, i que descriuen Weaver i Resnick:

"El 1967 Chall va publicar un llibre revisant l'evidència empírica en la instrucció inicial de la lectura i va concloure que l'aproximació del codi era generalment superior a la de paraula global i d'altres aproximacions orientades per la significació en els primers anys de la instrucció. Tanmateix, aquells que propugnaven reemfatitzar la decodificació (...) no suggerien un retorn als exercicis alfabètics desprovistos de significat; al contrari, es proposaven programes d'instrucció directa en el codi en el context de material de lectura significatiu."
(Weaver i Resnick, 1979; p.9).

Justament aquí es troba el problema: ensenyar el codi en marcs significatius, i encara afegim: ensenyar a comprendre. Alguns d'aquests aspectes els reprendrem quan abordem el problema de la instrucció. Per ara insistirem en que aprendre a decodificar ha de deixar de ser vist com un procés descontextualitzat per a incloure's en marcs significatius. Decodificar no és llegir, però necessitem decodificar per a aprendre a llegir. Quan un alumne ha après a dexifrar, pot iniciar-se autònomament en la descoberta del material imprès, i té un substrat que l'ha de permetre abordar la fase de la lectura pròpiament dita.

Tornant a la teoria de Weiss, quan s'ha assolit i interioritzat convenientment el dexifrat, el lector llegeix globalment paraules o frases. Aquesta lectura (tercera i

definitiva etapa, que podem afirmar que mai es pot donar per acabada) està guiada pels contextos sintàctics i semàntics, i pels índexs perceptius (els trets que configuren les paraules i lletres). A partir d'aquest moment, la decodificació s'utilitza en casos molt determinats (paraules noves, paraules que tenen una configuració estranya o poc familiar), i la lectura és bàsicament un reconeixement global de configuracions escrites.

Una idea essencial és el fet que decodificació i lectura global són processos que es donen sempre en tot lector, des del primer moment de l'aprenentatge fins l'edat adulta. El que canvia és el pes específic de cada procés en funció del grau d'aprenentatge assolit per cada individu i de les característiques de la tasca a resoldre. Segons Weiss, quan el nen comença a llegir dexifra gairebé la totalitat del text i només pot llegir globalment alguns mots apresos prèviament. Els adults considerats bons lectors, és a dir, els que llegeixen amb fluïdesa i comprenen el text, llegeixen globalment i només tenen necessitat de decodificar quan es troben davant d'algun mot tècnic, desconegut o que presenta característiques seuqíficapse, com el nostre lector acaba de comprovar.

El problema se situa, a la nostra manera de veure, en el procés mitjançant el qual l'alumne passa de confegir lentament i amb bon grau d'esforç les paraules impreses i verbalitzar-les -és a dir dels inicis de la decodificació- a la lectura global. Aquesta té unes característiques de rapidesa, precisió i eficàcia que no es presten a una explicació còmoda en termes de processos de decodificació; és evident que quan llegim ho fem globalment, però això què implica? O bé que en la lectura experta no hi ha un procés de recodificació fonètica, sinó un accés directe al significat, o bé que aquest procés existeix, però està totalment

automatitzat. El problema de la recodificació -és a dir la traducció del codi escrit en l'oral (oralitzat o interioritzat) com a pas previ per a accedir al significat- ha fet córrer rius de tinta, i no es pot dir que s'hagi arribat a un punt d'acord. Si tenim present la distinció bottom up/top down, podem afirmar que generalment en una aproximació bottom up s'aboga per la recodificació fonètica (Perfetti i Lesgold, 1979), mentre que els autors que treballen en el marc top down postulen l'accés directe al significat, sense necessitat de passar per una recodificació (Smith, 1977, 1979; Goodman i Goodman, 1979). Ara bé, aquesta relació no sempre es dóna, i hi ha investigadors que desde el marc bottom up qüestionen l'aspecte de la recodificació (Venezky i Massaro, 1979).

Una perspectiva que sembla interessant, i compatible amb els postulats del model interactiu, és la defensada per Danks i Fears (1979), segons la qual el fet que es doni una recodificació fonètica o no depèn del lector (de les seves habilitats i dels propòsits que guien la seva lectura) i de les característiques de la tasca (del text a llegir, les seves dificultats ...etc.). Si s'accepta aquesta proposta, sembla que el lector eficient té a la seva disposició la possibilitat de recodificar el text o algunes de les seves parts, però no la necessitat de fer-ho en qualsevol acte de lectura, la qual cosa no està lluny de les relacions entre lectura global i decodificació proposades per Weiss. També trobem punts de contacte entre la postura defensada per Danks i Fears i la que propugnen Samuels i Kamil (1984). En la seva proposta de model explicatiu de la lectura, l'atenció ocupa un lloc destacat. Samuels alerta sobre el fet que els recursos atencionals de que disposem són limitats en el sentit que en un interval temporal donat hi sembla haver una limitació a la quantitat d'atenció de que podem disposar. Quan llegim, diu Samuels, realitzem dues tasques: decodifi-

car i comprendre. Mentre que la comprensió sempre requereix de l'atenció del lector, la decodificació n'exigirà en proporció inversament proporcional a l'habilitat del lector. Pel nen que comença a llegir, decodificar és una feina difícil, que li exigeix esforç i atenció; primer decodifica i després comprèn, i encara a cost de molt de temps i esforç. En canvi, el lector hàbil, que decodifica automàticament, pot dirigir tota l'atenció a la comprensió, assegurant-se així una lectura eficaç, en la qual decodificació i comprensió es donen simultàniament. Però en últim terme, aquesta manera automàtica de procedir en la decodificació depèn del lector i de les característiques de la tasca:

"Seria un error pensar que un cop s'ha assolit l'estadi de la lectura eficient, tota la decodificació serà automàtica (...) Per exemple, quan les paraules amb que ens trobem són rares o estranyes, o quan estan escrites amb tipus de lletra poc familiar, es requereix atenció adicional (...). ... l'atenció es pot distribuir de diverses maneres (...) Aquesta llibertat d'assignar atenció a unitats visuals que poden variar des de les lletres individuals fins les paraules senceres, o d'atendre més el significat que la decodificació, suggereix que, com a mínim per als lectors hàbils, no hi ha un camí fix que calgui seguir per a processar un text."
(Samuels i Kamil, 1984; p.198).

Del que acabem d'exposar, es possible extreure tres conclusions que si bé no aporten una solució definitiva al problema que ens plantejàvem -el pas de la decodificació a la lectura global-, sí que obren alguns camins que val la pena explorar. En primer lloc, és evident que els lectors experts no decodifiquem lletra a lletra, ni síl.laba a síl.laba, com a mínim en una situació de lectura habitual, encara que en cas que sigui necessari, ho podem fer. En segon lloc, sembla que més que processos establerts d'antuvi per a processar un text, els lectors disposem de diverses alternatives, l'elecció entre les quals estarà determinada

tant per les nostres característiques (habilitat, propòsits, ...), com per les del text (dificultat, facilitat, tecnicisme ...) i per les exigències de la tasca de lectura que ens hem proposat resoldre. En tercer lloc, la polèmica accés directe-recodificació automatitzada continua oberta. El sentit comú, en aquesta qüestió, sembla indicar que en alguns casos els lectors ens podrem valdre d'un accés directe al significat; com més llegim, més ho podrem fer; en d'altres casos, en canvi haurem de recórrer a una recodificació automàtica, i d'altres encara, a recodificar d'una manera conscient. Però el sentit comú sovint és una il·lusió. Conseqüentment, s'imposa l'elaboració de programes d'investigació susceptibles d'aportar dades fiables en relació a aquest tema, que si bé és d'una importància molt relativa per al nostre treball, exigeix una major claredat en l'àmbit de la construcció d'una veritable teoria de la lectura.

I què passa, quan hem assolit aquesta fase de la lectura, que sigui com sigui depassa la decodificació i apunta cap a la comprensió del text? Chall descriu quatre estadis que representen una especificació de la fase de lectura descrita per Weiss. En l'estadi 2, el lector guanya en fluïdesa, aprèn a utilitzar la redundància del llenguatge escrit i en general el context, la qual cosa repercuteix en una lectura cada cop més eficient, ràpida i comprensiva. En opinió de Chall, l'estadi 2 mai no es pot donar per acabat; com més llegim més aprenem a llegir. A aquest estadi succeix l'estadi 3, en el qual el lector llegeix per a aprendre. Es en aquest estadi on segons l'autora el coneixement previ del lector comença a tenir una importància creixent. A la vegada que cal llegir, en aquest estadi es comença a exigir del lector que trobi determinades informacions en els textos. Chall diu que en l'estadi 1 i en el 2 el que importa és el domini del text, mentre que ara s'imposa el domini de les

idees que aquest transmet. L'estadi 3 és l'etapa d'aprendre mitjançant la lectura a partir de llibres, textos ...- des d'un sol punt de vista. En canvi en l'estadi 4 es requereix del lector que faci aquest aprenentatge, però tractant a la vegada amb perspectives diferents i fins i tot divergents (per a exemplificar la diferència entre l'estadi 3 i l'estadi 4, el lector pot pensar en un text d'història de 6è. d'EGB -manual-, i el tractament de la Revolució Industrial que es pot fer a BUP, prenent com a punt de partida els escrits de diferents autors). En aquest estadi, el lector esdevé eficient en l'adquisició de conceptes i punts de vista diferents a partir de la lectura. Arribem per últim a l'estadi 5; diu Chall que en aquest estadi el lector ha après a llegir segons les seves necessitats i propòsits. Es el que ens passa als lectors eficients, que podem abordar un text pel començament, pel mig o pel final, segons els nostres interessos; que sabem, en definitiva, tant el que hem de llegir com el que no hem de llegir.

Chall afirma que aquests estadis es succeeixen, però que les habilitats pròpies de cadascun no desapareixen, sinó que romanen integrades per al moment en que es requereixi de la seva utilització. De la mateixa manera, cal que les habilitats pròpies de cada estadi estiguin ben assolides per a abordar amb èxit les corresponents de l'estadi següent. Prenent com a exemple l'estadi 3, Chall afirma que només quan es domina la decodificació (Estadi 1) i quan la fluïdesa i rapidesa ha esdevingut habitual (Estadi 2), es pot utilitzar la lectura com un medi per aprendre.

La descripció, encara que sumària, dels estadis de la lectura descrits per Chall es útil, a part del seu interès intrínsec, per a palesar tot allò que la lectura representa a més de la decodificació; es planteja, així, la necessitat d'aprendre-ho com a medi per a arribar a ser lectors experts. Abordem tot seguit aquest aspecte.

2.4. L'aprenentatge de la lectura i la lectura comprensiva.

Els arguments utilitzats quan parlàvem de la fase de dexifrat ens semblen suficients per a justificar la seva necessitat en l'aprenentatge de la lectura, ja sigui des d'una aproximació que emfatitzi l'anàlisi o la síntesi; per aquest motiu no els repetirem aquí. Només volem senyalar el que aparentment és una paradoxa. Com ja hem apuntat més amunt, la polèmica al voltant dels processos de decodificació i la seva relació amb l'aprenentatge de la lectura, ha estat apassionada en ocasions, oberta sempre. Però hi ha una infinitud de treballs que se n'ocupen, que aborden mil maneres d'aproximar-se a l'aprenentatge (i a l'ensenyament) del dexifrat, que proposen materials i situacions d'aprenentatge -com també hi ha treballs que es dediquen total o parcialment a demostrar la seva inutilitat i demanen la supressió del codi en l'aprenentatge de la lectura. En canvi, el que passa amb la comprensió de la lectura és ben diferent. Tothom -fins i tot els paladins de la decodificació- està d'acord en que llegir és comprendre; però la manera com s'aprèn aquesta comprensió constitueix encara avui en dia i llevat d'algunes excepcions, un misteri inextricable. Es com si després de decodificar, la comprensió vingués donada com d'afegit, o a través de procediments màgics que possibiliten la seva emergència. Per supost que en el marc del model interactiu s'ofereix una explicació plausible dels processos responsables de la comprensió i de la seva naturalesa, però aquesta explicació no té el seu correlat quan passem d'una perspectiva teòrica a un punt de vista eminentment psicopedagògic.

Prenent com a marc de referència els estadis descrits per Chall, el problema que estem plantejant s'ubica en l'estadi 2, el que porta el lector a la confirmació, la fluïdesa i a

desvincular-se de l'imprès. La caracterització de l'estadi ens servirà per a prosseguir en la discussió:

"Essencialment, la lectura a l'estadi 2 és una consolidació del que s'ha après a l'estadi 1 (...) havent-se interioritzat les habilitats bàsiques de decodificació a l'estadi 1, es pot treure profit del que es diu a la història i al llibre, comparant-ho amb els propis coneixements i llenguatge. (...) sembla que el que molts nens aprenen a l'estadi 2 és a utilitzar el seu coneixement de la decodificació, les redundàncies del llenguatge i les redundàncies de les històries llegides. Guanyen habilitat i confiança en la utilització del context, i fluïdesa i rapidesa [en la lectura]. (...)

Les campanyes d'alfabetització aquí [als EEUU] i al tercer món indiquen que si bé molts adults passen l'Estadi 1, comencen a fallar a l'Estadi 2."

(Chall, 1979; p.41).

Chall parla dels adults sotmesos a campanyes d'alfabetització; nosaltres podem afegir aquí el cas -malhauradament força estès a les escoles- d'alumnes que poden decodificar un text, però es mostren incapaços de comprendre'l. L'explicació que proposa l'autora per a donar compte d'aquest fet ens sembla, si no incorrecta, si incompleta i parcial. En opinió de Chall, les causes cal cercar-les en la manca de materials addients per a que els alumnes que han depassat l'estadi 1 puguin guanyar la fluïdesa i la velocitat que caracteritza l'estadi 2. Amb un ambient adequat, ric en llibres, que proporcioni oportunitats al lector per a familiaritzar-se amb l'estructura del llenguatge escrit, textos que no impliquin dificultats importants de comprensió, Chall dóna per fet que els problemes es minimitzen notablement. Per supost que l'ambient és un element important en l'aprenentatge de la lectura; ja ho afirmàvem quan parlàvem dels factors familiars que hi poden influir. Però fins i tot si acceptem que la riquesa literària del medi que rodeja l'individu que s'inicia en la lectura pot contribuir

eficaçment a suprimir els obstacles que es troba en el seu camí per a arribar a ser un lector eficaç -un lector que comprèn el que està llegint, que ho pot interpretar i que ho pot utilitzar- es constata que, com a mínim en alguns casos, aquests obstacles no els pot superar tot sol. En d'altres paraules, l'evidència ens mostra que hi ha nens que aprenen a servir-se eficaçment de les redundàncies del llenguatge, que aprenen a utilitzar adequadament el context en la construcció d'una hipòtesi interpretativa del text i a verificar-la, però sovint al seu costat n'hi ha d'altres que no arriben a realitzar aquests aprenentatges per si sols, i acumulen uns dèficits que amb tota probabilitat repercutiran en l'adquisició de la lectura i, per extensió, en el seu rendiment acadèmic. La tesi que defensem, i que prenem de Collins i Smith (1980) és que comprendre un text requereix actualitzar uns coneixements i posar en marxa una sèrie de recursos que si no són abordats explícitament en el curs de l'ensenyament, estableixen una distinció entre els alumnes: els millors -o els que disposin de més medis- aprendran a fer-ho per si sols; els més desfavorits probablement no podran sortir-se'n amb èxit, iniciant-se així en un camí de frustracions acadèmiques les conseqüències del qual són prou conegudes com per no haver d'insistir-hi.

Aprendre a llegir sempre vol dir aprendre a comprendre el que diu un text escrit. Hem deixat establert que comprendre és una activitat cognitiva complexa, i que en el marc del model interactiu, els processos que cal activar per a comprendre un text no són essencialment diferents dels necessaris per a comprendre una conferència, o un problema matemàtic. Però així com hem après a comprendre el que se'ns diu, i ens valem per això del nostre coneixement del món en general, del nostre domini del codi lingüístic, del coneixement de que disposem sobre les convencions del llenguatge, de les característiques del context en el qual s'emet un

determinat discurs ...etc., hem d'aprendre també a comprendre el que llegim. La nostra hipòtesi és que la comprensió lectora és un aprenentatge que requereix d'un context adequat per a produir-se; en aquest context, les activitats instruccionals específicament dissenyades per a portar-lo a terme ocupen, com és obvi, un lloc privilegiat. Una segona hipòtesi, que ve a completar el que acabem de dir, és que l'ensenyament de la lectura es caracteritza per atorgar a aquestes activitats una part ínfima dels seus esforços. Amb aquesta afirmació hem entrat de ple en l'àmbit de l'ensenyament, que abordem tot seguit.

CAPITOL III.
L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA.

Hem vist que la lectura pot ser conceptualitzada de molt diverses maneres segons es defineixin les relacions que s'estableixen entre el text i el lector (capítol I). Hem dedicat també la nostra atenció a examinar el procés que porta cap a una lectura experta i eficaç, tot defensant la plausibilitat d'una determinada manera de concebre les fases per les quals passa l'aprenentatge (Cap. II). Correspon a aquest capítol ocupar-se dels aspectes d'ensenyament. Seria una pretensió per la nostra part voler abordar globalment una qüestió que, com aquesta, ha estat tractada per un nombre amplíssim d'especialistes i que, a més, ha suscitat sempre una viva polèmica que en absolut s'ha resolt. D'altra banda, i ja en el marc de la nostra investigació, ens interessa sobretot l'ensenyament de la comprensió; per supost que això no implica una actitud de menyspreu cap a l'ensenyament de la decodificació, la importància de la qual hem palesat en el capítol anterior. Senzillament succeeix que és l'aspecte de la comprensió lectora el que ha originat aquest treball, i per aquesta raó gaudirà, d'ara endavant, d'un tractament privilegiat. En aquest sentit, el capítol s'estructura al voltant de l'ensenyament de la lectura en els tres grans models identificats (bottom up, top down i interactiu), tot atribuint un èmfasi especial a l'ensenyament de la comprensió lectora al si de cada un. Donat que en la discussió no seguim l'esquema tradicional que ha guiat l'argumentació al voltant dels aspectes instruccionals -mètodes analítics versus mètodes sintètics-, haurem de justificar la nostra postura abans d'entrar en el nucli de l'exposició.

3.1. La querella dels mètodes.

L'expressió que encapçala aquest apartat fa referència a la vella i encara viva discussió sobre la bondat intrínseca de dues aproximacions oposades -en alguns aspectes- a l'ense-

nyament de la lectura, l'analítica i la sintètica. No és el nostre propòsit contribuir a aquesta polèmica, descriure-la o resumir-la. Pretenem més aviat mostrar que, tal com està plantejada, no té una sortida viable.

Convé senyalar que discutir sobre mètodes d'ensenyament amb una finalitat constructiva pressuposa necessàriament l'existència d'alguns acords de base sobre la naturalesa de l'objecte de coneixement que els mètodes s'han d'encarregar de transmetre. Aquesta afirmació general és vàlida també en el cas de la lectura. Ara bé, en aquest cas concret, es compleix l'exigència que abans esmentàvem? El lector ha pogut constatar que no; la coexistència de diferents conceptualitzacions de la lectura és avui en dia un fet, malgrat que algunes són més populars que d'altres, i que el grau d'acceptació de cadascuna per la comunitat científica és diferent. El debat metodològic remet, així, al debat teòric. Com senyala Otto,

"El debat previ era principalment metodològic. Els investigadors assumien que coneixien què és la lectura, però qüestionaven la millor manera d'adquirir-la. El nou debat és teòric; qüestiona què és el procés de lectura."
(1982, p.14).

Ja hem dit en un altre moment que la Psicologia es caracteritza pel fet que l'emergència d'un nou paradigma, d'una nova manera d'entendre el món i les relacions que en ell s'estableixen, no significa sempre la "mort" del paradigma anteriorment predominant. En aquest context general no ha d'estranyar que gairebé per a tots els temes i tòpics sigui possible trobar una diversitat d'explicacions, cadascuna coherent amb la seva filiació teòrica. Es una situació en alguna mesura molesta, però pel mateix rica i generadora de progrés si els debats i discussions que necessàriament s'han de plantejar se situen al nivell que correspon: en la

conceptualització mateixa d'allò que es pretèn explicar. Però quan aquesta discussió s'evita, per les raons que sigui, i es desplaça cap a d'altres nivells sense que s'hagin resolt els aspectes previs, hi ha moltes probabilitats que el debat resulti inútil, estèril.

Els mètodes sintètics recolzen en una aproximació bottom up de la lectura; els analítics són subsidiaris de l'orientació top down. Per a cadascun la lectura és quelcom diferent, i les estratègies d'ensenyament que generen són coherents amb la seva procedència. En aquest context interrogar-se sobre quins mètodes, analítics o sintètics, són millors, és plantejar un autèntic conflicte sense la més mínima oportunitat de convertir-lo en controvèrsia constructiva. Al contrari, en la nostra opinió, la insistència en aquesta querrela condueix al reforç d'opinions oposades i a la pervivència dels estereotips: els partidaris d'una aproximació bottom up (fins i tot alguns que no saben que ho són) continuaran donant suport als mètodes més o menys sintètics, mentre que aquells que emfatitzen l'aproximació top down reafirmaran la bondat dels mètodes analítics.

En una perspectiva interactiva, la discussió sobre els mètodes tal com ha estat clàssicament plantejada queda desprovista de sentit. L'ensenyament, en aquest marc, no s'articula al voltant de la disjuntiva codi-comprensió. Ensenyar a llegir vol dir ensenyar a comprendre un text, i això implicarà el domini de les habilitats de decodificació, i l'ensenyament d'estratègies que facilitin la comprensió. La naturalesa d'aquest marc teòric qüestiona, a més, la idea d'un mètode concret, aplicable a tots els alumnes, independentment de les seves característiques individuals i del context instruccional on té lloc el procés d'ensenyament/aprenentatge. En el model interactiu guanya posicions la proposta d'un conjunt d'orientacions metodològiques que

tinguin igualment en compte les fases d'aprenentatge per les que passa l'alumne, el seu estat inicial i la necessitat de dissenyar situacions instruccionals específiques per a tots aquells aspectes que es postulen importants en l'adquisició de la lectura. En aquest sentit la investigació sobre pràctiques d'ensenyament, la discussió argumentada sobre diferents estratègies instruccionals, el debat metodològic, en fi, lluny de provocar la polèmica i la crispació, contribuirà a l'elaboració de propostes d'ensenyament fonamentades i serioses, amb garanties d'assolir amb èxit llurs propòsits.

3.2. L'ensenyament de la lectura en el marc del model bottom up.

Una aproximació potser poc ortodoxa, però útil i interessant a l'ensenyament de la lectura en una perspectiva determinada, és indagar la conceptualització que en tenen aquells que estan encarregats justament de sistematitzar-la: els mestres. Bawden, Buike i Duffy (1979) i Gove (1983) troben que els mestres que treballen en el marc bottom up consideren que per a llegir és necessari processar i reconèixer cadascuna de les paraules que componen un text; aquesta condició és imprescindible per a la comprensió. Coherentment, aquests mestres creuen que les activitats d'ensenyament/aprenentatge s'han de focalitzar en els aspectes de reconeixement i de codificació, els quals s'organitzaran segons un esquema de dificultat creixent, començant per les unitats més petites (lletres, paraules) i abordant progressivament unitats més amples (frases, paràgrafs, textos ...). Com que és necessari reconèixer totes les paraules del text per a comprendre'l, els errors han de ser evitats, i en qualsevol cas, corregits.

Quan en el capítol I caracteritzàvem el model bottom up, vam deixar establert que mantenia estretes relacions amb la teoria psicològica conductista. Aquestes vinculacions es palesen també en l'àmbit de l'ensenyament. Per no repetir el que ja dèiem, senyalem només que la progressió simple ---> complex que es postula per a l'aprenentatge reflecteix el principi inductivista i antiemergentista que caracteritza aquesta teoria psicològica; que el tractament dels errors que s'aconsella és una conseqüència de la conceptualització d'aquests com associacions defectuoses entre estímuls i respostes, pròpia del conductisme; que en aquesta caracterització de l'ensenyament hi ha subjacent una idea d'individu passiu, reactiu; els coneixements que posseeix són una còpia del món, que li arriba a través dels sentits.

Tots aquests conceptes es troben subjacents als mètodes d'ensenyament de la lectura anomenats sintètics. Més enllà de les divergències, les propostes que s'inscriuen en aquesta línia comparteixen alguns postulats bàsics, d'entre els quals els que acabem d'esmentar no són els menys importants. En aquesta perspectiva, l'ensenyament de la lectura, com a mínim en els seus inicis, s'assimila a l'ensenyament de la decodificació, el qual s'aborda anant del que es considera més simple (la lletra) al que es considera més complex (el text). Com ha senyalat Pla (1982), el mètode sintètic ofereix dues possibilitats: en la seva versió més tradicional, l'aproximació a les habilitats de decodificació s'inicia amb l'aprenentatge, per part dels alumnes, del nom de les lletres, i a partir d'aquí s'ensenyen les correspondències amb els sons, a confegir ...etc. La versió que Pla considera més progressista és la que porta a l'accés al codi a través dels sons de les lletres, el que configura el mètode anomenat fonètic, que té una precursora il.lustre en la Dra. Montessori, i que gaudeix actualment de nombrosos adeptes en les diferents formes que pot prendre.

L'èmfasi del codi.

Chall (1967), per exemple, troba un avantatge important en els alumnes que han estat ensenyats amb aquest tipus de mètode ("Systematic phonics"), -en el qual s'ensenyen d'una manera directa i relativament precoç les correspondències lletra/so- en relació a aquells que han après amb mètodes analítics (o "look-say") -on no hi ha una instrucció en correspondències, i s'emfatitza la lectura i reconeixement de frases i paraules complertes. Citem textualment l'autora:

"(...) l'evidència indica que s'aconsegueixen millors resultats en termes de significat amb programes que a l'inici [de l'ensenyament] emfatitzen el codi, que amb programes que al començament es fixen en el significat (...)
No insistiré prou en el fet que recomano un èmfasi en el codi només com a mètode de lectura inicial -un mètode per a que el nen comenci- i que no recomano ignorar la pràctica de la lectura significativa."
(Chall, 1967; p.307).

Una opinió similar és l'expressada per Samuels (1982). En una anàlisi dels factors responsables o susceptibles d'influenciar el procés de lectura, l'autor situa l'habilitat de decodificació com una condició indispensable per a la comprensió d'un text:

"(...) si el lector no pot decodificar el text, pot semblar que hi ha un error en la comprensió, quan de fet es tracta d'un error de decodificació. Per a que hi hagi una comprensió eficient, el text ha de contenir informació representada en els esquemes del lector, i aquest ha de ser capaç de decodificar automàticament."
(Samuels, 1982, p.234).

Es pot continuar aportant opinions que donen suport a l'ensenyament de les habilitats de decodificació. Perfetti i Lesgold (1979) suggereixen que fins i tot en la lectura més

experta es dóna un cert tipus de dexifrat, encara que molt abreviat, però que en qualsevol cas precedeix la comprensió. Per aquesta raó creuen que l'ensenyament de la lectura s'ha de centrar en la manipulació i el domini del codi. Carroll i Walton (1979) assumeixen les opinions de Chall ... i així una llarga llista d'especialistes. Més que avorrir el lector amb l'exposició d'arguments que difereixen relativament poc entre ells, preferim entrar en la manera com s'ensenyen les habilitats de decodificació. En aquest context convé senyalar que ens estem movent -i ho hem fet al llarg de tot el capítol- entre dos plànols diferents: el de l'ensenyament i el de la teorització de l'ensenyament. Una cosa és exposar el que diuen diferents autors o especialistes sobre el que ha de ser l'ensenyament, i una altra cosa és la realitat d'aquest en les situacions d'ensenyament/aprenentatge. Per ara ens ubicarem en l'àmbit de les prescripcions educatives; en el següent capítol intentarem veure què passa efectivament a les aules.

Un aspecte crucial de l'ensenyament en els mètodes sintètics el constitueix, sense cap dubte, la capacitat d'automatitzar les habilitats de decodificació. De fet, en aquesta perspectiva l'automatització en el codi és el que permet al lector centrar-se en la comprensió del text. Tanmateix, com senyala Samuels (1982) el procés que porta a l'automatisme no és ràpid ni senzill, i exigeix una acurada pràctica. Per l'autor, el reconeixement de paraules passa per tres fases o nivells. El primer representa un estadi de no precisió, en el qual el lector experimenta moltes dificultats per a reconèixer paraules, fins i tot en el cas que se li proporcioni un interval temporal llarg per a aconseguir-ho. D'aquí es passa a un segon estadi, el de la precisió. El lector, amb temps suficient, pot reconèixer les paraules, però la lectura és encara lenta i vacil·lant, i pot implicar un nivell de comprensió nul o molt baix. Per últim, el

lector es troba en l'estadi automàtic, on pot decodificar l'imprès sense posar-hi massa atenció. En aquest estadi, si el material és adequat i familiar, l'alumne el pot comprendre mentre va llegint.

Què es pot fer per a facilitar a l'alumne l'assoliment de l'estadi automàtic? La resposta és: proporcionar situacions on pugui practicar. Samuels (1979) proposa el "mètode de lectures repetides" (MLR). El MLR consisteix en la lectura d'un text curt i significatiu tantes vegades com sigui necessari per a assolir una fluïdesa satisfactòria (per exemple, posant una mesura de velocitat que és necessari abastar). Segons l'autor, el MLR incrementa la velocitat lectora i fa disminuir els errors en el reconeixement de paraules; a més, aquests efectes no es limiten al paràgraf en qüestió, sinó que es transfereixen, provocant una millora general de la lectura. Així, Samuels troba que en un text, la lectura inicial de cada paràgraf és més ràpida que la dels paràgrafs llegits precedentment, la qual cosa fa que el nombre de lectures requerides per a assolir el criteri establert decreixi a mesura que es continua amb aquesta tècnica.

La necessitat de practicar, com a medi per a adquirir el domini del codi és palesada també per Perfetti i Lesgold (1979). Els autors suggereixen que els nens que presenten més dificultats haurien de gaudir de pràctica addicional en activitats com la vocalització, memorització del que s'ha llegit ...etc. Perfetti i Lesgold creuen que una bona manera de fer aquest tipus de treball més atractiu pels nens pot ser la utilització de programes d'ensenyament assistits per ordinador.

Sigui com sigui, l'imperatiu de dominar el codi presideix els mètodes sintètics; les activitats que en ells es

proposen van dirigides precisament a aconseguir aquest objectiu. A més, com senyalen Adams i Collins (1979), l'aproximació bottom up -subjacent als mètodes sintètics- proporciona als especialistes en educació una estructura racional per a organitzar els programes d'ensenyament: començar per la base, amb el reconeixement de lletres, i anar treballant d'una manera progressiva a través de nivells superiors (síl.laba, paraula, frase ...), fins a arribar a la comprensió del text. Justament en aquest punt hem d'interrogar-nos per l'estatus de la comprensió a l'interior dels mètodes sintètics.

L'emergència de la comprensió.

Durant moltes dècades hom ha cregut que una vegada el text és oralitzat -dit en veu alta-, el seu contingut ha estat comprès. Aquesta creença va començar a trontollar quan la lectura silenciosa guanyà adeptes en detriment de la lectura en veu alta; avui en dia, ningú no la comparteix. Es ben sabut que un lector pot recitar acceptablement un text i no comprendre el missatge que aquest transmet. Com s'aconsegueix doncs, la comprensió? Quins processos en són responsables? En la perspectiva dels mètodes sintètics, la comprensió no gaudeix d'un estatus precís; o, per dir-ho millor, mentre que s'assumeix que a la fi del procés el lector ha de ser capaç de comprendre el text, no s'especifica quin tipus d'estratègies instruccionalis és necessari desenvolupar per tal d'aconseguir aquest objectiu. La comprensió és -o ha de ser, en els mètodes sintètics- concomitant al resultat de l'ensenyament, però paradoxalment, no s'hi troba un correlat en el curs del procés d'instrucció. S'assumeix, d'alguna manera, que quan un lector pot decodificar les paraules que componen un text, aquest és comprès; la comprensió sembla doncs emergir, venir donada, sense solució de continuïtat, per les habilitats de decodificació. Així, per exemple,

Samuels (1979) en el marc de la descripció del seu mètode de lectures repetides, assegura que aquest implica activitats significatives, donat que els alumnes llegeixen material interessant en el seu context. Gràcies a les lectures successives els lectors van comprenent millor, ja que els obstacles que pot implicar la decodificació desapareixen progressivament, i el lector pot centrar la seva atenció en la comprensió del text.

"Així, les relectures creen fluïdesa i intensifiquen la comprensió. Una tècnica addicional per a crear comprensió és formular a l'alumne una pregunta de comprensió diferent després de cada relectura de la història."
(Samuels, 1979; p.405).

Es possible plantejar diverses objeccions a les afirmacions precedents. En primer lloc, val la pena examinar el concepte d'"activitats significatives" que Samuels posa de manifest. El material és interessant, per a qui? I amb quins criteris es decideix la seva contextualització? Fins i tot admetent que fer llegir algunes vegades un paràgraf pot ser útil en determinades ocasions, segons els objectius que ens haguem proposat, sembla com a mínim aventurat assegurar que un alumne pugui trobar "significativa" una activitat d'aquest estil. Però al marge d'aquestes qüestions, el que ens sembla més interessant és el tipus de treball que es proposa per a la comprensió. Com el lector pot constatar, es tracta d'una pregunta després de la lectura. L'activitat es centra en el resultat, el qual avalua. No hi ha suggeriments relatius al procés, on s'incidiria justament en aquest. En la perspectiva dels mètodes sintètics, el treball de comprensió generalment es limita a comprovar si n'hi ha o no n'hi ha un cop s'ha llegit el text. En realitat el que es dóna és una identificació entre avaluació i instrucció, en la qual aquesta queda absolutament sotmesa a la primera, per la qual cosa les activitats d'ensenyament específiques relatives a

la comprensió són pràcticament inexistents, si entenem com a activitat d'ensenyament aquella que incideix en el procés d'ensenyament/aprenentatge amb la finalitat de guiar-lo, orientar-lo i ajudar a la seva consecució.

Not (1979), en una anàlisi dels mètodes pedagògics que utilitza com a criteri fonamental la identificació de l'individu que porta a terme l'estructuració dels coneixements, fa una distinció que, si se'ns permet l'extrapolació, sembla útil per a descriure la situació de l'ensenyament de la lectura en una aproximació sintètica. Comentant l'oposició dels dos punts de vista contraris i irreductibles quant al criteri abans esmentat, l'autor afirma:

"En el primer, el saber està organitzat des de l'exterior, i l'educació consisteix en una mena de gravació en l'alumne, de produccions externes destinades a formar-lo. Parlarem aquí, si se'ns perdona el neologisme, d'heteroestructuració. En els mètodes que s'oposen a aquest, es tracta de l'autoestructuració, en la mesura que és l'alumne l'artesa de la seva pròpia construcció. (...)

En els primers, un educador exerceix una acció sobre un educand, mitjançant una matèria (...) divisible en elements que podem anomenar objectes i que són instruments per a la formació de l'alumne (...). En els altres només hi ha fonamentalment un individu actuant i transformant-se per la seva acció."

(Not, 1979; pp.8-9).

No hi ha cap dubte que els mètodes sintètics s'ubiquen en una aproximació d'heteroestructuració pel que fa a l'ensenyament del codi. El coneixement que cal assolir s'organitza segons una seqüència lògica que és proposada a l'alumne amb l'objectiu que aquest, pas a pas, la faci seva. La paradoxa és que en el cas de la comprensió es demana de l'alumne -per supost que d'una manera inconscient- que esdevingui un subjecte autoestructurant, sense ni tan sols proporcionar les situacions adients per a facilitar-li un procés complex

que haurà d'abordar tot sol. En aquesta empresa hi ha alumnes que fracassen, i d'altres que, per les raons que sigui, assoleixen l'èxit, èxit que si bé no es pot atribuir al mètode, és capitalitzat per aquest, justificant així la seva plausibilitat. Una afirmació de Ferreiro (1977) ens sembla reveladora en aquest sentit:

"Penso que hi ha processos d'aprenentatge que passen "a través" dels mètodes (o en d'altres termes, que determinats processos d'aprenentatge tenen lloc en el subjecte malgrat el que els diferents mètodes suposen respecte d'ell) i que (...) el mètode pot impedir o afavorir els processos d'aprenentatge del subjecte."
(p.3)

Des de determinades orientacions, aquesta cita podria donar peu a posicions -més o menys ingènues, i en qualsevol cas perilloses- que defensen l'escassa rendibilitat de preocupar-se pels mètodes, ja que el nen, a la fi, també aprendrà -o aprendrà igual. Però si ens situem en l'àmbit de la instrucció d'un coneixement normatiu i arbitrari -com la lectura, com la pràctica totalitat dels que són objecte de situacions d'ensenyament/aprenentatge formals- adoptar aquesta postura no sembla lícit. Es evident "que determinats processos d'aprenentatge tenen lloc en el subjecte malgrat el que els diferents mètodes suposen respecte d'ell (...)"; en aquest fet es basan les condicions de la seva eficàcia. Tanmateix, en una perspectiva psicopedagògica aquestes condicions s'han d'assegurar, en la mesura del possible, en les proposicions metodològiques que s'utilitzen, per tal de conduir als alumnes a l'assoliment dels objectius que presideixen el procés. En el cas dels mètodes sintètics d'ensenyament de la lectura, no hi ha una adequació entre els objectius als quals s'ha d'arribar i la metodologia que s'utilitza en el camí que hi porta. Es vol una lectura comprensiva i no es generen les situacions d'ensensa-

ment/aprenentatge que hi podrien conduir; no s'ensenya a comprendre, però s'avalua la comprensió, i qui fracassa, en tot cas, és l'alumne.

L'avaluació de la lectura.

Convé, ara que ho hem esmentat, detenir-se encara que sigui molt breument en l'aspecte de l'avaluació. En la perspectiva dels mètodes sintètics -en la perspectiva bottom up-, qüestions com la rapidesa i la precisió són considerades fonamentals; aquest fet és coherent amb la teoria -més o menys explícita, segons els autors- de l'automatització, subjacent al mètode. Quant a la comprensió, aquesta s'avalua generalment, i com ja apuntàvem més amunt, mitjançant preguntes que es formulen a l'alumne un cop ha llegit un paràgraf o un text, i s'assumeix que si la respon, ha entès el text, i que en cas contrari, la comprensió ha estat defectuosa o nul·la. Sense ànim d'entrar a fons en l'anàlisi d'aquesta tècnica, d'altra banda generalitzada, i en alguns casos exclussiva, diverses investigacions senyalen que una assumpció d'aquest estil és gratuïta. Es possible respondre preguntes sobre un text sense haver-lo entès (Samuels i Kamil, 1984), i és possible comprendre un text i no poder respondre preguntes que hi facin referència. Respecte d'això últim, Raphael (1982) constata que hi ha com a mínim tres formes diferents de relació entre preguntes i respostes,¹ i senyala la conveniència d'ensenyar els alumnes a analitzar les qüestions com a pas previ a la seva utilització en l'avaluació de la lectura comprensiva. Una opinió similar és palesada per Pearson i Johnson (1978)², els quals elaboren

¹(Right-there, Think and Search, On my Own)

²En realitat, el treball de Raphael (1982) s'inspira en la taxonomia d'aquests autors.

una taxonomia de preguntes de dificultat creixent i que plantegen diferents problemes a l'hora de respondre-les (textualment explícites, textualment implícites i "scriptal·ly" implícites). Es a dir, que respondre una pregunta sobre un text no depèn només del grau de comprensió que algú hagi assolit sobre aquest, sinó que implica també la comprensió de la qüestió en si mateixa i la disponibilitat d'estratègies que possibilitin indagar la presència de la informació que es requereix allí on es trobi (en el text, entre línies, en el lector ...). Si aquest fet per si sol no fos suficient per a qüestionar la validesa de la utilització de preguntes post-lectura com a instrument exclusiu de l'avaluació de la comprensió, l'observació de Samuels i Kamil que més amunt senyalàvem, vindria a donar-nos la raó. Els autors indiquen la possibilitat de respondre correctament a preguntes formulades sobre un text incompreensible, i ho il·lustren amb un exemple, en el qual ens inspirem. Preguem al lector que intenti respondre les preguntes que plantegem després de la lectura del següent paràgraf:

La Laia esticurava un po, i l'artamunia a la Carme. L'Albert no pintalucava pos ni tenes, perque la Laia i la Carme custonien nipes.

Pregunta 1: Qui esticurava un po?

Pregunta 2: Per què l'Albert no pintalucava pos ni tenes?

Pregunta 3: Què costunien la Laia i la Carme?

Estem convençuts que el nostre lector pot respondre perfectament les preguntes (tindria una bona nota en comprensió!), però tenim la més absoluta seguretat que no enten el significat del paràgraf. Aquesta situació pot donar-se; de fet, no creiem que sigui molt aventurat afirmar que determinats alumnes -per no dir la majoria- han desenvolupat una refinada tècnica que els permet respondre les qüestions que

indefectiblement segueixen la lectura d'un text o d'un paràgraf sense haver de posar-hi massa atenció. Samuels i Kamil (1984) alerten sobre el perill d'utilitzar només aquest tipus de preguntes -que són, d'altra banda, les més freqüents en els manuals escolars, com podrem veure més endavant-, i suggereixen l'ús de preguntes que obliguin l'alumne a inferir més que a respondre literalment. Però ja hem vist que en aquest cas és necessari "ensenyar" a buscar la informació, donar instruments per a analitzar les preguntes ... i hem vist també que els mètodes sintètics no es caracteritzen per l'atenció que dediquen a fomentar activitats d'instrucció relacionades amb la comprensió del text.

Les pràctiques d'ensenyament.

Aquest fet, que es constituïa en punt de partida, configura també la conclusió a que arribem en la nostra peculiar anàlisi del mètodes sintètics. Tot assumint el risc que comporta la generalització -el risc de simplificar en demasia- hem de dir que en aquests mètodes la comprensió es demana i s'avalua, però no s'ensenyava. En el millor dels casos, i en programes o manuals de lectura més recents, les activitats que es centren en la comprensió són pobres, poc específiques i atenen més el resultat que el procés. Beck i Block (1979), en una interessant anàlisi de dos programes de lectura inicial, arriben a conclusions que donen suport a les afirmacions anteriors. Les autores, fermes defensores de l'ensenyament del codi, dirigeixen la seva atenció a dos manuals, el "Ginn's Reading 720" i el "Palo Alto Reading Program". Donat que aquest últim està dirigit a alumnes amb dificultats, reportarem únicament les dades relatives al "Ginn 720", fixant-nos sobre tot en el tractament de la comprensió lectora.

En la definició de la lectura que presideix el manual queda ben establert que aquesta és una activitat que comprèn diversos aspectes:

"D'acord amb ella [la definició], llegir és decodificar, comprendre el missatge de l'autor, avaluar críticament i utilitzar les idees."
(1979; p.281).

El mètode està dividit en tres seccions nuclears -decodificació, comprensió i vocabulari-, i coherent amb la seva filiació- en la línia dels mètodes d'instrucció fonètica sistemàtica ("Systematic phonics", de Chall, 1967)- atribueix una gran importància a l'ensenyament de la decodificació, en el qual segueix l'orientació "so-lletra" per a instruir en les correspondències.

Quant a la comprensió, Beck i Block afirmen que aquesta es treballa mitjançant activitats relacionades amb la lectura de la història, i que preveu també tasques específiques l'objectiu de les quals és fomentar-la, com, per exemple, esbrinar la idea principal d'un text, distingir fets reals de fantasia, seqüenciar correctament una sèrie d'esdeveniments ...etc. Les activitats més directament relacionades amb la lectura d'una història estan constituïdes principalment per preguntes post-text, que els alumnes s'han de limitar a respondre. Pel seu interès, reproduïm textualment alguns comentaris que les autores formulen respecte d'ambdós tipus d'activitats:

"Descobrir la informació que serveix de base per a respondre una pregunta és només una passa, tanmateix, en el procés pregunta-resposta. (...) A més de plantejar preguntes de discussió, el mestre ha de realitzar més passes, amb la finalitat de presentar i descriure alguns dels conceptes bàsics i de proporcionar maneres de relacionar conceptes de les quals depèn la formulació de respostes correctes a les preguntes (...) En d'altres

paraules, estem suggerint que la comprensió (és a dir, respondre preguntes) ha de ser explícitament ensenyada, més que deixar que els nens indueixin com respondre les preguntes i proporcionar un feed-back correctiu. (...)

Cap programa [Ginn 720 ni Palo Alto] proporciona descripcions adequades de les activitats d'instrucció associades amb la comprensió d'històries. Per exemple, les preguntes post-lectura no han estat analitzades o descrites en termes de la seva estructura lingüística, o de les seves relacions amb el text. Cap programa descriu totalment el contingut de l'ensenyament de la comprensió. Es fan necessàries millors descripcions, tant per comprendre el que s'ensenya com per a ensenyar d'una manera més explícita."

(Beck i Block, 1979; pp.304-306).

Quan examinem, encara que sigui per sobre, els manuals que amb més freqüència són utilitzats a les nostres escoles, constatem el mateix (en el millor dels casos) que troben Beck i Block. Activitats poc específiques, superposades, que pateixen d'escassa reflexió prèvia ... En la nostra opinió, superar aquest estat de coses exigeix partir d'una definició de la lectura que reconegui un estatus precís a la comprensió, no en els objectius finals que és necessari assolir, sinó ja en el procés que condueix a la consecució de les fites educatives. En el marc del model interactiu disposem d'una definició d'aquestes característiques; abans, però, d'endinsar-nos en aquest marc, és necessari abordar l'ensenyament de la lectura des del model top down.

3.3 L'ensenyament de la lectura en el marc del model top down.

Hem començat la nostra anàlisi de la conceptualització de l'ensenyament en l'aproximació bottom up fent una referència a les creences dels ensenyants que se situaven explícitament o implícita en aquest marc; sembla, doncs, lògic, que utilitzem el mateix procediment amb el model top down. De

les investigacions de Bawden, Buike i Duffy (1979) i Gove (1983), es desprèn que els mestres que s'inspiren en la perspectiva top down consideren fonamental que la lectura estigui guiada per la comprensió, i això per a tots els nivells de l'ensenyament. Per a ells, un text es pot comprendre encara que no es reconeixin totes les paraules que el componen, i rebutgen una aproximació a la lectura per la decodificació. En el reconeixement de paraules, consegüentment, emfatitzen els índexs contextuals sintàctics i semàntics en front dels grafofònics; en aquest sentit, poden ensenyar algunes estratègies susceptibles de ser utilitzades per l'alumne quan aquest es troba amb alguna paraula desconeguda -llegir la resta de la frase; llegir el que deia abans, etc. Concedeixen importància als interessos dels nens en l'elecció del material de lectura, com una condició per a que aquesta tingui lloc en un marc de significació. Quant als errors, intenten que sigui el propi alumne qui, recolzant en el context, pugui trobar la forma correcta.

Les vinculacions que el model top down de la lectura manté amb el paradigma cognitiu es posen de manifest també en el camp de l'ensenyament. La idea d'un subjecte actiu, que crea el seu propi coneixement, és adoptada en aquest àmbit; l'estímul ja no és una configuració externa, independent del subjecte i que genera en aquest una resposta determinada, constituint-se així en el pol privilegiat i director del procés. En la lectura, l'important no és el text, sinó el lector i la informació que aquest aporta a l'acte de llegir. Com ja hem senyalat més amunt (capítol I), a l'aproximació top down hi ha subjacent la idea, pròpia de la teoria de la Gestalt, que el que hom percep no és la part, el detall, sinó la globalitat, la qual no es redueix a la suma de les parts que la componen. Aquesta formulació, que contradiu els postulats conductistes, tindrà una influència

decisiva en el camp de la lectura, influència que es manifesta especialment en la sistematització i l'auge que prenen els mètodes analítics d'ensenyament de la lectura.

La història d'aquests mètodes -en termes genèrics- és dilatada, encara que més recent que la dels sintètics. Aquest fet es deu a que en realitat, l'aproximació analítica sorgeix com oposició a la sintètica i gaudeix des de sempre d'un caràcter marcadament progressista. Els especialistes esmenten Comeni (S.XVIII) com l'introductor de l'anàlisi a la lectura, però és indubtable que les aportacions més importants en aquest àmbit es deuen al Dr. Decroly. Pla descriu amb aquests termes el mètode analític:

"Inicia el procés amb els elements més complexos i a la vegada més concrets del llenguatge. Es realitza el procés mental de dividir les unitats més importants del llenguatge en els seus elements constitutius. Es parteix de la frase que es descomposa en paraules, aquestes en síl·labes, i aquestes en les lletres que la constitueixen."
(Pla, 1982; p.6).

Així doncs, en lloc d'ensenyar al nen la correspondència entre una lletra i un so, i a partir d'aquí anar progressant en sentit ascendent, confegint síl·labes, de les síl·labes paraules, de les paraules frases ... , etc., s'agafa el camí invers, partint d'una configuració global, com pot ser la paraula o frase i, en sentit descendent s'analitzen els seus constituents. Un concepte important, que es troba subjacent a aquest canvi de sentit és el de sincretisme, desenvolupat per Claparède i per Decroly. Claparède parla de la visió de conjunt que tenim sobre les coses i senyala que si bé pot ser una percepció confusa, no té res a veure amb la percepció del "complex":

"Hem dit que la ment avança del senzill al complex; el fet que el nen percebi el tot abans

de percebre les parts no contradiu aquesta afirmació; el tot no és en efecte per a ell un conglomerat de parts, sinó que forma, al contrari, un bloc, una unitat; anar del senzill al complex equival a pujar del tot a la part. (...)

Aquest és el contrassentit que observem en l'ensenyament de la lectura: és indubtable que, per a una persona que ha captat el mecanisme del llenguatge escrit, la lletra és més senzilla que la síl.laba, i aquesta més simple que la paraula. Però no succeix així en el cas del nen (...) Es així com sovint té avantatges ensenyar a llegir als nens començant per les paraules en lloc de fer-ho per les lletres aïllades."

(Claparède, citat per Bellenger, 1979, p.187).

El principi de globalització en el que Decroly basa el seu mètode (Bellenger, 1979) parteix de la noció de sincretisme. El mètode global, -en realitat un mètode analític-sintètic (Not, 1979)- que revoluciona l'ensenyament de la lectura, troba el suport de les dades de la psicologia genètica. Piaget observa el següent:

"La percepció sincrètica exclou així l'anàlisi, però difereix d'altra banda dels nostres esquemes de conjunt en el sentit que és més rica i més confusa que ells. Gràcies a l'existència d'aquest fenomen del sincretisme de la percepció, Decroly ha arribat a ensenyar a llegir als nens mitjançant el mètode "global", és a dir, ensenyant-los a reconèixer les paraules abans de les lletres, procedint segons la via natural del sincretisme a l'anàlisi i a la síntesi combinats, i no de l'anàlisi a la síntesi."

(Piaget, 1972; p.136).

En l'àmbit de l'ensenyament, aquests principis han desembocat en dos camins diferents. En el més moderat, s'inscriu la lectura en un marc de significació, i si bé l'aproximació segueix el camí de la paraula o frase sencera, s'introdueix un ensenyament de les correspondències lletra/so. Es el que Chall (1967) anomena en la seva revisió mètodes "intrínsec fònics". En la versió més radical, s'emfatitza el reconei-

xement visual de paraules senceres i frases, evitant-se la instrucció sistemàtica en les correspondències -en la decodificació. Són els mètodes "look-say". Chall afirma que en realitat es tracta d'una qüestió d'èmfasi, ja que ella creu que sigui quin sigui el mètode sempre s'ha de treballar tant la lectura significativa com la decodificació. Gove (1983) es pronuncia en un sentit similar quan senyala la impossibilitat d'un model pur (ja que sempre serà necessari analitzar el text). Però en qualsevol cas, ens trobem amb dues posicions que, com a mínim, respecte del codi sustenten opinions diferents. La primera, que nosaltres considerem una derivació més genuïnament decroliana, parteix de la paraula global (o de la frase), i apunta a l'anàlisi i a la síntesi. En aquesta perspectiva, la instrucció en el codi té un lloc determinat; Mialaret (1972), per exemple, distingeix cinc moments en l'aprenentatge de la lectura segons un mètode global, constituint el quart moment una etapa d'anàlisi i dexifrat. Per supost que aquest ensenyament té un context ben diferent del que trobàvem en els mètodes sintètics; les tècniques que s'utilitzen per a assolir-lo també varien (aquí hom es valdrà de la comparació, intentant que el propi alumne descobreixi les regularitats i analitzi les diferències, amb el suport del mestre. En els mètodes sintètics, era l'ensenyant qui, d'entrada, establia les correspondències i les deia al nen per a que les aprengués). Però en qualsevol cas, i sempre prioritzant la lectura significativa, s'ensenya el dexifrat. En canvi, la segona perspectiva, que abans hem qualificat de més radical, rebutja l'ensenyament de la decodificació, el qual es considera pernicios en tant en quant deixa de banda els aspectes de comprensió. En aquesta perspectiva es creu, a la nostra manera de veure ingènuament, que el nen, a partir de la presentació de configuracions globals (frases, paraules) anirà fent tot sol el camí que el conduirà a l'anàlisi, i al domini del codi, condició necessària per a assolir una veritable autonomia en

la lectura. Suposant que això fos cert, i arribés a produir-se, l'esforç que es demana de l'alumne és desmesurat; el privem de la interacció profitosa amb l'adult, que l'ajuda no solament a aprendre, sinó també a desenvolupar-se. Però és que a més, si se'ns permet, tenim seriosos dubtes que un nen, per si sol, sense una instrucció prèvia i encara que estigui rodejat de llenguatge imprès, pugui deduir el complex sistema de la lectura.

No ens extremem més sobre aquesta qüestió; el seu interès intrínsec és evident. Tanmateix, per als nostres propòsits, i com ja hem deixat establert, resulta d'alguna manera perifèrica. Hem d'ocupar-nos ara de l'ensenyament de la comprensió en els mètodes analítics.

L'èmfasi en la significació.

Ja hem dit abans que els mètodes analítics sorgeixen en oposició als sintètics; en realitat una de les crítiques que es troben a l'origen de la seva aparició és el fet que l'aproximació per la codificació no té en compte el significat del llenguatge escrit. Hom creu així que cal partir de les frases i les paraules, perquè aquestes, fent referència a quelcom conegut, són significatives pel nen, mentre que sons aïllats, síl.labes, noms de lletres ...etc., estan desprovistos de significació. Per dir-ho d'una altre manera, doncs, els mètodes analítics parteixen del significat, de la comprensió. Però, de la comprensió de què? Generalment de la comprensió de les paraules o frases. Tanmateix, la comprensió del text no és reductible a la comprensió dels elements que el componen; això contradiria els mateixos principis gestaltistes que es troben a la base del mètode. Així doncs, és d'esperar que en una perspectiva que emfatitza la lectura significativa i que, en principi es dota de medis per a adquirir-la a partir d'aquesta globalització, les pràctiques

instruccionals específicament dirigides a l'ensenyament d'estratègies de comprensió gaudiran d'un paper preponderant en la planificació de l'ensenyament.

En aquest sentit, i partint de la base que estem en l'àmbit del que cal fer en aquesta perspectiva particular (enfront de què es fa, del que ens ocuparem en el proper capítol) convé revisar encara que sigui molt breument allò que els teòrics més significatius en aquesta línia consideren necessari en l'ensenyament. Així, Smith (1971) considera que per a poder llegir, un alumne ha de saber que el llenguatge imprès és significatiu, que és diferent del llenguatge oral, i ha de saber utilitzar convenientment la informació no visual de que disposa. L'autor afirma que això, que ens sembla obvi, és justament el que no s'ensenya. Al contrari,

"Una llista breu dels aspectes fonamentalment incomprensibles de la instrucció de la lectura a la qual els nens poden ser exposats inclouria:

1. La descomposició de les paraules parlades en sons (...)
 2. La descomposició de les paraules escrites en lletres (...)
 3. La relació de les lletres amb els sons (...)
 4. Tasques i exercicis no significatius (...).
- (Smith, 1983; p.195).

Smith analitza més endavant la funció del mestre; en la seva opinió, la lectura no es pot ensenyar formalment, però els mestres desempenyoren un paper fonamental en tant en quant ajuden el nen a aprendre a llegir:

"El punt de vista de la lectura que he presentat no considera el mestre com un promotor d'habilitats escolars ni com dispensador de rutines instruccionals, sinó com un facilitador i guia."
(Smith, 1983; p.199, el subratllat es nostre).

Donat que no hi ha un mètode que es pugui seguir, el mestre ajudarà el nen en tant en quant assegurí que es donin les condicions necessàries per a l'aprenentatge, la creació d'un context significatiu. El mestre pot, així, facilitar un material de lectura ric, significatiu i interessant; pot, també ajudar els nens a prendre els riscos necessaris per llegir, especialment atorgant-los la llibertat d'equivocar-se; pot ajudar donant el seu suport només quan sigui necessari i requerit. Aquestes condicions, combinades amb els coneixements que abans esmentàvem, afavoreixen el procés d'aprenentatge del nen. Una perspectiva similar és adoptada per Goodman i Goodman (1979) -encara que, com podem comprovar, serà matisada després per Goodman i Burke (1982). Els autors afirmen que ensenyar a llegir als nens no vol dir només posar-los en un ambient adequat, ric en material imprès; aquest és necessari, però la instrucció desempeña un rol fonamental. Malgrat això, senyalen que no es pot ensenyar a llegir; el que pot fer el mestre és ajudar a llegir, especialment procurant situacions que possibilitin la utilització del llenguatge escrit segons les diverses funcions que Halliday (1982) atribueix al llenguatge oral (vegeu el capítol I). Una assumpció fonamental en la teoria de Goodman i Goodman és que la motivació per a llegir és un requisit de l'aprenentatge de la lectura. En aquest context, qualsevol programa de lectura hauria de tendir cap a dos objectius generals: determinar i ampliar allò que els alumnes ja coneixen sobre el llenguatge escrit; fer-los adonar de les diferents funcions que aquest pot prendre. Els autors donen algunes indicacions dels elements que hauria de tenir-se en compte en l'ensenyament de la lectura: fer adonar als nens que poden llegir -comprovar que són capaços de reconèixer globalment algunes configuracions gràfiques (p. ex.: Coca-Cola, El Corte Inglés ...)-; proporcionar un ambient ric en material imprès, sense artificis -on l'escrit tingui una funció (p. ex.: "Regles per a cuidar l'hamster"

que hi ha a la classe)-; treballar, jugar i viure el llenguatge escrit -fomentar situacions on aquest sigui necessari: cartes, fer una oficina de correus a la classe, missatges ...; llegir sempre amb un propòsit, i textos significatius -una història, una informació necessària ...-; relacionar la lectura i l'escriptura -fent, per exemple que els nens llegeixin allò que escriuen, o que escriguin sobre el que han llegit-; fomentar per últim, la utilització del llenguatge escrit en totes les funcions possibles.

La tasca del mestre, tal com Goodman i Goodman la veuen, ha de consistir sobre tot en l'observació dels nens, element indispensable per a facilitar "l'adquisició natural de la lectura" (p.153). Això vol dir que els ensenyants han de saber què cal observar, com fer-ho i com interpretar aquestes observacions per tal de poder intervenir adequadament. A més, els mestres tenen sota la seva responsabilitat l'organització d'un ambient adequat, al qual més amunt fèiem referència. La interacció amb els alumnes mitjançant l'imprès és una altra de les activitats que els mestres tenen encomanades. Per últim, però no menys important, Goodman i Goodman senyalen que els mestres tenen un paper fonamental en la motivació dels alumnes, estimulants-los i estant amatents a llurs esforços.

Es convenient palesar que les afirmacions de Smith i Goodman i Goodman, més enllà de la significació que tenen en el marc concret de l'ensenyament de la lectura, són representatives d'una determinada manera de conceptualitzar els processos educatius i les relacions que en ells s'originen. En efecte, si en el cas dels mètodes sintètics era possible parlar d'una aproximació heteroestructurant -utilitzant la terminologia proposada per Not (1979)- podem afirmar ara que els mètodes analítics s'inscriuen en una proposta d'autoestructuració del coneixement -segons la mateixa terminologia.

Recordem les característiques dels mètodes d'autoestructuració:

"(...) es tracta d'autoestructuració en la mesura que és el mateix alumne l'artesà de la seva pròpia construcció (...)

L'educació d'un individu és la posta en funcionament de mitjans (...) que el permetin transformar-se.

(...) hi ha, fonamentalment un individu que actua i es transforma per la seva pròpia acció (...) el determinant de l'acció és l'alumne, i l'objecte resta sotmès a les seves iniciatives. Aquí es produeix la primacia del subjecte."

(Not, 1979; pp.8-9).

Els arrels de la perspectiva d'autoestructuració són profundes; els seus precursors, il·lustres -Rousseau, Pestalozzi, Claparède, Decroly ...-, i la seva influència, immensa. La pedagogia activa, els "nous mètodes" en educació comparteixen, en línies generals, els principis d'autoestructuració i per supòsit, els problemes que comporta, problemes que trobem també en les propostes concretes dels Goodman i de Smith. Coll (1985) assenyala que l'auge que han pres les propostes educatives que emfatitzen l'activitat autoestructurant de l'alumne -"(...) activitat autoiniciada i sobretot autodirigida (...)" (p.l.)- han portat a situacions que no tenen en compte les condicions específiques dels processos d'ensenyament/aprenentatge formals -intencionals, dissenyats amb la finalitat d'assolir objectius instruccionals determinats-, la qual cosa influeix notablement en la forma que prenen aquests processos i en el caire de les relacions que generen entre els seus participants. Particularment interessant per als nostres propòsits és l'anàlisi que fa l'autor en referència al paper que ha de desempenyar l'ensenyant en propostes educatives d'aquest estil:

"L'ambigüitat del paper del professor en algunes propostes pedagògiques que consideren l'activitat autoestructurant de l'alumne com el factor decisiu, únic i determinant de l'aprenentatge escolar il·lustra perfectament les contradiccions a les que es pot arribar per aquest camí. En efecte, d'una banda el professor ocupa un lloc relativament secundari en el procés de construcció del coneixement, que s'interpreta com el resultat d'un acte autònom de l'alumne en interacció amb l'objecte de coneixement (...). Però d'altra banda, quan s'ha de precisar les funcions del professor, se li acaba concedint una importància decisiva com orientador, guia o facilitador de l'aprenentatge, ja que a ell li competeix crear les condicions òptimes per a que es produeixi una interacció constructiva entre l'alumne i l'objecte de coneixement. Ara bé, en què consisteixen aquestes condicions òptimes? què ha de fer concretament el professor per a guiar i facilitar l'aprenentatge dels alumnes? La impossibilitat de donar una resposta inequívoca a aquesta i d'altres preguntes similars explica en gran mesura les dificultats que hom troba per a implantar i generalitzar les pràctiques pedagògiques que s'inspiren en els principis constructivistes." (Coll, 1985; p.62).

No és necessari insistir que aquesta ambigüitat relativa a la funció del mestre es troba present en les propostes de Goodman i Goodman i Smith -i en general, en els mètodes analítics. L'alumne ha d'aprendre a llegir, a dexifrar, a comprendre, a partir d'ell i de les condicions ambientals que assegura l'ensenyant. Aquest, pròpiament, no instrueix; guia, facilita l'aprenentatge de l'alumne. En aquest context, no podem sinó expressar un temor, que probablement el lector ha pogut ja endevinar, i que malgrat pertànyer gairebé exclusivament a l'àmbit de l'especulació, ens veiem impel·lits a manifestar. Pel que fa a l'ensenyament del codi, una hipòtesi bastant plausible és que, segons els coneixements dels mestre -els mètodes globals són veritablement difícils de portar a la pràctica- els alumnes, després d'uns rodejos més o menys llargs i complexos, arribaran a dominar les habilitats de decodificació; tenim, però, la

certesa que al llarg del procés l'ensenyant no s'ha limitat a facilitar situacions, sinó que en més d'un moment ha adoptat postures més directives de les que seria possible admetre en una interpretació ortodoxa del mètode. Pel que fa a l'ensenyament d'estratègies que facilitin la comprensió, la nostra hipòtesi és que una instrucció d'aquestes característiques senzillament no es contempla, i això per dues raons, com a mínim. En primer lloc, per les mateixes característiques que hom concedeix a l'activitats autoestructurant; la comprensió, com a procés individual que és, és cosa de l'alumne, i de la seva interacció amb el text. En segon lloc per les característiques del mètode analític que -recordem-ho-, parteix d'unitats significatives, i dóna per supost i potser per fet el treball de comprensió.

A la fi, doncs, no trobem tampoc en el marc del model top down una previsió per a l'ensenyament sistemàtic i específic de les estratègies susceptibles de conduir o facilitar la comprensió del text per part de l'alumne. Que es parteixi de la frase o la paraula en l'aproximació a la lectura ajuda, amb tota probabilitat a que aquesta activitat sigui considerada significativa des del seu inici, com ajuda també un ambient ric, adequat, cuidat. Però aquest punt de partida no assegura els resultats finals. I l'objectiu que es vol assolir -la comprensió, interpretació i utilització d'un text- no es deixa explicar com la suma de la comprensió de les parts que el componen. Un text implica unes estructures i unes relacions amb les quals l'alumne ha d'estar familiaritzat. Comprendre'l vol dir treballar en funció d'aquestes característiques textuais, però també tenint en compte les aportacions del lector, modificant-les, enriquint-les i transformant-les, si és necessari. Aquests objectius haurien de presidir les activitats dirigides a fomentar la comprensió de textos, i aquestes activitats, aquí com en el

model bottom up, les trobem a faltar, si bé la seva absència respon a raons d'ordre diferent.

No podem acabar aquesta referència a l'ensenyament de la lectura en el marc top down sense esmentar els treballs de Goodman i Burke (1982). El seu "curriculum centrat en la comprensió" representa, a la nostra manera de veure, l'evolució del model top down a la llum de les teories del processament de la informació, i ens permetrà entroncar amb l'ensenyament en el marc dels models interactius, tercer punt i nucli del present capítol.

No exposarem aquí la teoria de Goodman i Burke; n'hem parlat a bastament en el capítol I. Recordem només que el seu model de lectura es basa en l'actuació contínua i simultània de tres tipus d'estratègies -predictives, confirmatives i integradores- l'origen de les quals cal cercar-lo en les experiències prèvies i en el sistema d'esquemes³ del lector. Recordem també que la lectura experta implica el domini i la manipulació dels tres sistemes de llenguatge que s'hi troben presents: grafofònic, sintàctic i semàntic. A partir d'aquestes premisses, els autors confeccionen el seu "currículum", que explícitament focalitza la comprensió. Els principals elements d'aquest currículum són la lectura pròpiament dita, la seva avaluació i la instrucció específica en estratègies de lectura. Es convenient detenir-nos, encara que d'una manera forçosament breu, en cadascun d'aquests elements.

Quant a la lectura, Goodman i Burke la conceptualitzen com una discussió a llarga distància entre l'autor i un lector,

³En el sentit que Neisser (citats per Goodman i Burke, 1982) els atribueix: estructures que organitzen les nostres experiències, construïdes en la interacció amb l'ambient, i que s'utilitzen per a categoritzar.

el qual té la responsabilitat d'interpretar i integrar les idees que l'autor ha plasmat. Conceptualitzar així la lectura té algunes conseqüències. En primer lloc, cal llegir en silenci; aquest fet permet que el lector hi imprimeixi el seu propi ritme, anant endavant, endarrera, aturant-se quan sigui necessari En segon lloc és un procés individual i independent, que pot desembocar en interpretacions diferents segons els lectors. Per últim, és necessari que el lector, si s'ha d'implicar en una discussió amb un autor, tingui la possibilitat d'escollir com a mínim una part del material de lectura que utilitza. Amb aquestes condicions, segons Goodman i Burke, el lector pot estar veritablement i activament implicat en la lectura, la qual cosa repercutirà de manera favorable en la comprensió.

El propòsit de l'avaluació de la lectura és doble. Es tracta d'una avaluació acreditativa, en tant en quant vol establir què llegeix l'alumne, i com ho fa, però és a més una avaluació formativa, en el sentit que pretén millorar l'ensenyament, integrant els resultats de l'avaluació a la pràctica instructiva. Per a assolir aquest objectiu, és necessari indagar els punts forts i febles de l'alumne, analitzar els seus errors i mesurar la seva importància relativa. Els autors centren la utilitat de l'avaluació en la capacitat dels mestres per a observar i analitzar els errors dels alumnes; aquest aspecte és capital, donat que els errors reflecteixen els tipus d'estratègies que els lectors utilitzen. A més, la informació que prové d'aquesta anàlisi ha de determinar les lliçons d'estratègies de lectura, tercer element del currículum.

Amb les lliçons d'estratègies de lectura s'intenta que el lector se senti segur amb les que utilitza i n'adquireixi de noves que l'ajudin a construir el significat d'un text.

"Una lliçó d'estratègies és un pla d'ensenyament que es centra en aspectes del llenguatge escrit per als quals els alumnes necessiten ajuda (...). El material per a cada lliçó d'estratègies es construeix acuradament o bé es selecciona per tal de proporcionar un context de llenguatge real i total, a la vegada que es centra en una estratègia de lectura específica."

(Goodman i Burke, 1982; p.3).

Tals com les conceben els autors, aquestes lliçons no van dirigides a la classe en general, sinó als alumnes que les necessiten. Aquest caràcter de necessitat es justifica per l'avaluació de la lectura, que posa de manifest els dèficits o errors que cal subsanar. Per aquest motiu, només s'han d'utilitzar amb els subjectes o petits grups que se'n puguin beneficiar. Cada lliçó especifica el motiu per a proposar el treball en una determinada estratègia, descriu les característiques dels alumnes que se'n poden beneficiar, i té quatre fases diferenciades: la iniciació, on es suggereixen maneres de presentar la lliçó que la facin atractiva als alumnes; la interacció, on l'alumne ha d'aprendre mitjançant la discussió sobre l'estratègia amb els companys i el mestre; l'aplicació, que permet la posta en funcionament de l'estratègia apresada sobre un nou material de lectura, i per últim, l'ampliació, on l'estratègia - i la lectura - s'utilitzen com a medi per a assolir algun objectiu.

Goodman i Burke proposen una "plantilla" de lliçons segons el sistema de llenguatge que focalitzen i l'estratègia general que emfatitzen (predictiva, confirmativa, integradora). No reproduïm literalment aquesta plantilla, però n'ofereim una síntesi que permeti al lector fer-se una idea dels propòsits instruccionals dels autors.

	Semàntic	Sintàctic	Grafofònic
Predictives	Contingut i organització centració en el significat Ficció i no ficció Sequència dels fets Pronoms Paraules i Frases Relacionals Negatives	Funció Gramatical Varietat de funcions gramaticals Indicadors de Discurs directe Conductors de diàleg -Nivell Paraula Conductors de diàleg -Nivell Frase Estructures gramaticals difícils de Predir	Patrons de lletreig poc comuns. Paraules i frases de Llenguatges Estrangers. Variacions gràfiques Variacions d'impremta Variacions de format
Confirmadores	Repensar/ Rellegir Desenvolupar el significat a través del context	Puntuació Substitucions repetides	Indicadors gràfics inicials, mitjos i finals. Experiència Significat sense indicadors grafofònics Substitucions sinònimes
Integradores	Conceptes Material informatiu. Material d'història. Caracterització Conèixer el temps i el lloc Determinar qui diu la història Explotar l'argument i el tema Esquema de la història Tema Generalitzacions Punt de vista Propaganda/humor	(Res a l'original)	(Res a l'original)

-Fig.6- Els continguts de les "llicions d'estratègies"
 (Font, Goodman i Burke, 1982, p.38)

Goodman i Burke (1982) descriuen després exhaustivament les diverses lliçons que proposen, fent l'esment que han de servir de guia, més que de prescripció, i suggerint que l'ideal fora que cada mestre dissenyés les lliçons adients amb el material adequat per a les necessitats dels seus alumnes. No entrarem a revisar aquestes lliçons; el que hem vist fins aquí, malgrat el seu caràcter general, permet no obstant fer algunes constatacions. En primer lloc, resulta interessant comprovar com l'aproximació cap a posicions més interactives modifica substancialment la conceptualització de la situació d'ensenyament/aprenentatge, i el paper que en ella juga el mestre. Tot i que Goodman i Burke continuen reservant un lloc privilegiat en la lectura a l'activitat autoestructurant de l'alumne, diferencien entre aquesta i la seva instrucció, la qual cosa els permet introduir un ensenyant molt més directiu en el sentit positiu del terme (dirigeix i organitza la seqüència d'instrucció al voltant d'una estratègia que es vol ensenyar).

En segon lloc, convé subratllar que les lliçons d'estratègies que proposen els autors tenen un caràcter essencialment compensatori de les deficiències que determinats alumnes poden presentar en la seva lectura. De fet, les lliçons es preescriven a partir d'una avaluació formativa puntual, i de l'adopció d'una regulació retroactiva (Allal, 1980)⁴. Diguem de seguida que aquest tret no les invalida en absolut, però en qualsevol cas obliga a ubicar-les adequadament: quan un alumne a grup d'alumnes no té èxit en un determinat aspecte de la lectura, es dissenya una seqüència d'instrucció amb

⁴"(...) l'avaluació intervé puntualment (...) la interpretació es limita essencialment a una constatació de les realitzacions de l'alumne relatives als objectius pedagògics (...) naturalesa retroactiva: a l'etapa de millora hi ha un "retorn" als objectius no dominats." (Allal, 1980, pp. 12-13).

l'objectiu que adquireixi els recursos dels quals està mancat. Així, si després de la lectura el mestre s'adona que alguns alumnes no poden establir correctament la seqüència dels fets, i comprova que aquest esdeveniment es repeteix en diverses situacions i amb diferents materials, podrà ensenyar directament als alumnes com resoldre la seva incapacitat mitjançant una lliçó d'estratègies -que en aquest cas es troba en la taxonomia que proposen Goodman i Burke. Si la nostra interpretació és correcta, ens trobem novament davant d'un currículum que es centra en el producte de la lectura, més que en el seu procés -si bé el treball que es faci a partir dels resultats implicarà, indubtablement, una millora en els procediments que s'utilitzen.

En tercer lloc, i molt relacionat amb l'anterior, les lliçons que proposen Goodman i Burke semblen pensades per a alumnes que ja tenen una considerable habilitat lectora, però que fallen en aspectes determinats. Sense negar aquesta possibilitat, sabem que és més freqüent el cas d'individus que presenten una lectura ineficaç i pobre, poc comprensiva. I fins i tot amb aquells alumnes que decodifiquen amb soltura i tenen un baix nivell de comprensió, el treball d'estratègies de lectura fragmentades, per a problemes diferents, té, en la nostra opinió, poques possibilitats de mostrar la seva rendabilitat. Els exercicis dissenyats per Goodman i Burke poden resultar molt útils en situacions determinades i per a problemes específics; assimilar-los a un "currículum centrat en la comprensió" que pugui arribar a tots els alumnes, ens sembla reduccionista des de la nostra visió del que és un currículum, i abusiu, des de la perspectiva d'una taxonomia d'exercicis.

Tal com ho veiem, l'ensenyament de la comprensió, o de les estratègies que poden facilitar-la i fomentar-la, ha d'ocupar un lloc específic, i predominant, en la instrucció

de la lectura. Això vol dir que ha d'arribar a tots els nens, en una perspectiva clarament preventiva, i que ha de dirigir els seus esforços al procés mateix mitjançant el qual llegim. L'ensenyament de la comprensió no s'ha de portar a terme quan el nen no comprèn, sinó per a que el nen compregui. En aquest context, les mesures compensatòries com les proposades per Goodman i Burke tenen un lloc en el currículum; la millor prova que aquest funciona pel que fa a la comprensió serà haver de fer-ne poc ús. I això només serà possible quan, més enllà dels mètodes que s'utilitzin, s'ensenyi als nens tot allò que els pot ajudar a comprendre. Hem dit més amunt que en el marc del model interactiu aquest desideràtum podia esdevenir una realitat; ara tindrem l'ocasió de comprovar-ho.

3.4. L'ensenyament de la lectura en el marc del model interactiu.

Iniciarem la reflexió sobre les pràctiques instruccionals pròpies dels models bottom up i top down amb un cop d'ull a les opinions que al respecte mantenen els ensenyants que, encara que d'una manera implícita, comparteixen els postulats essencials d'una o altra aproximació a la lectura. En aquest context, sembla coherent que ens interroguem ara sobre la conceptualització de l'ensenyament que manifesten aquells professionals que seria possible inscriure en el marc interactiu. Convé precisar d'antuvi que segons els investigadors, són pocs els mestres que es pot considerar propers a aquest marc. Gove (1983) troba que en aquests casos els ensenyants intenten que els seus alumnes combinin eficaçment els índexs de correspondència grafofònica amb els contextuals en el reconeixement de paraules; així mateix, són mestres que cerquen situacions on sigui imprescindible el recurs al context per a construir el significat, com és el cas de paraules desconegudes, o amb el "cloze procedu-

re"⁵. A part d'aquestes informacions generals, relatives sobre tot a la utilització del context i a la inclusió dels aspectes de decodificació en l'ensenyament, no disposem de res de més específic que ens permeti dibuixar l'esboç del "mestre interactiu", si se'ns permet l'expressió. Afegim encara que si en el cas dels models bottom up i top down era possible trobar un correlat clar i definit en l'àmbit de l'ensenyament -els mètodes sintètics i analítics, respectivament- aquesta circumstància no es produeix quan es tracta del model interactiu. Tanmateix, el lector ha pogut anar deduint, a partir dels capítols anteriors alguns principis generals que, irrefutablement, haurien de presidir una proposta metodològica inspirada o tributària d'aquest model. D'altra banda hem de senyalar que avui en dia es pot considerar important el nombre de publicacions que, prenent com a marc de referència aquests principis, cristal·litzen en la proposta d'estratègies d'ensenyament. Aquestes estratègies, en ocasions són de caire general i global (Collins i Smith, 1980; Pearson i Johnson, 1978; Strange, 1980), mentre que d'altres focalitzen en aspectes concrets de l'ensenyament (Brown, Campione i Day, 1981; Fitzgerald, 1983; Raphael, 1982). Representen, si no un mètode, si un conjunt de prescripcions metodològiques d'interès indubtable per tal de valorar l'abast i les limitacions de l'aproximació interactiva a la lectura. No és el nostre propòsit efectuar una revisió exhaustiva d'aquestes contribucions; una tasca d'aquestes característiques no es contempla en els objectius del nostre treball. La nostra intenció es transmetre al lector una idea, encara que sigui aproximada, sobre com s'aborda l'ensenyament en el model interactiu, acceptant

⁵Tècnica que consisteix en donar als alumnes una frase, paràgraf o text en el qual s'han suprimit algunes paraules, les quals han de ser trobades per aquests. Té nombroses variants (p. ex., deixar un espai en blanc, donar la inicial de la paraula ...etc.).

d'entrada que la nostra visió serà probablement incompleta -perque no podem atendre-ho tot- i parcial -perque ens fixarem en allò que considerem més interessant.

Una concepció interactiva de la lectura, del seu aprenentatge i del seu ensenyament.

Quan caracteritzàvem el model interactiu (capítol I), afirmàvem que en aquesta aproximació, llegir és comprendre el text, i que el lector eficient és aquell que pot utilitzar i combinar adequadament índexs contextuals, semàntics i sintàctics, amb índexs grafofònics en la construcció d'una hipòtesi interpretativa i la seva consegüent verificació. La comprensió, en aquesta perspectiva, és el resultat de la interacció constant entre les estructures de coneixement del lector i el text al qual es veu confrontat. Una definició d'aquestes característiques imposa algunes condicions a l'explicació que es faci de l'aprenentatge de la lectura. La més evident, i potser la més important, és que per a assegurar la seva plausibilitat l'explicació ha de fer referència al lector i al text. Per a dir-ho d'una manera més clara, una explicació plausible de l'aprenentatge ha de referir com el lector aprèn a fer hipòtesis sobre el text i com aprèn a verificar-les (per tant, com aprèn a utilitzar els índexs grafofònics, sintàctics i semàntics que possibilitaran aquest treball). Weiss (1980) ofereix una explicació d'aquestes característiques, que hem discutit en el capítol II.

Compartir la definició de la lectura que es proposa en el model interactiu, com dèiem, imposa condicions a la conceptualització que es fa del seu aprenentatge. Al seu torn, acceptar una caracterització d'aquest de l'estil de la formulada per Weiss, té algunes implicacions evidents a l'hora d'esboçar el que ha de ser l'ensenyament. En aquest

sentit, pot ser útil analitzar les aportacions d'aquest mateix autor a l'àmbit de la instrucció.

Weiss (1980) recolzant en la seva teoria de la lectura i en les dades d'un treball d'investigació⁶, descriu les línies mestres del que hauria de constituir una pedagogia de la lectura. Per l'autor,

"Definir una pedagogia de la lectura és fixar els principis, les orientacions, els objectius de l'ensenyament i proposar exemples de procediments i dels medis que hi estiguin d'acord (...)

Ensenyar la lectura és

- . en principi, suscitar la necessitat de llegir fent descobrir la finalitat i la utilitat de la lectura
- . després, afavorir el desenvolupament de les operacions inherents a la lectura:
 - portant el nen a ser capaç d'enunciar hipòtesis plausibles sobre un text, convidant-lo a imaginar el seu contingut, i enriquint les seves vivències.
 - entrenant la percepció dels índexs "diferenciadors", així com induint al nen a interrogar-se constantment sobre la significació i la coherència del text.
 - finalment, construir el llenguatge escrit a partir de l'oral."

(Cardinet i Weiss, 1980; pp.192-193).

En opinió de Cardinet i Weiss, l'ensenyament de la lectura només pot tenir èxit si es porta a terme en situacions significatives, és a dir situacions on tingui sentit llegir. Per supost que això implica un seguit d'activitats d'ensenyament/aprenentatge que garanteixin una veritable comunicació entre lector i autor, o bé que facin necessària la lectura d'un text (construccions per a un joc, recepció d'un missatge ...etc.). Quant a l'aspecte de fonamentar el

⁶Les característiques d'aquest treball han estat descrites en el Cap. II.

llenguatge escrit en l'oral, els autors reconeixen que les seves raons són d'ordre teòric, mancades d'evidència empírica. Simplement, sembla lògic partir d'allò que l'alumne ja coneix (l'oral) per tal d'abordar allò que és, en bona part, desconegut (l'escrit); hom creu que així es facilitarà l'aprenentatge⁷. Però el que és més interessant per als nostres propòsits, en els principis que han de guiar l'ensenyament de la lectura es fa referència explícita al lector i els seus esquemes de coneixement, i al text; quant a aquest, és interessant la precisió sobre els índexs diferenciadors i la coherència i significació del text. Recordem que aquesta era la condició que, coherents amb la caracterització de la lectura i del seu aprenentatge que adoptàvem, ens havíem imposat. Cardinet i Weiss asseguren que la possibilitat d'enunciar hipòtesis és tributària del "(...) recurs al raonament, i a la imaginació, i a una vivència rica i un llenguatge ben constituït" (p.194). Tot això implica competència intel·lectual, i l'escola ha de desenvolupar aquesta competència fent que els nens estiguin immersos en activitats d'ensenyament/aprenentatge que ho afavoreixin. Expressar-se sobre el text, fer hipòtesis sobre el seu contingut, inventar finals diferents i coherents per a una història ...etc, són exemples de tasques que poden facilitar el propòsit més amunt enunciat. D'altra banda, si es vol que l'alumne s'interrogui constantment sobre el significat del text, cal que l'ensenyant situï la comprensió com el principal objectiu que cal assolir, la qual cosa ha de cristal·litzar en la proposta d'activitats freqüents i variades que la treballin. Aquest enfocament de la instrucció depassa l'ensenyament del dexifrat del text; ara bé, que

⁷Beck i Block (1979, vol.1) mantenen la postura contrària. Aquí es vol partir del fonema per anar al grafema, mentre que les autores aconsellen partir de la lletra per anar al so.

el depassi no vol dir que l'ignori. En opinió de Cardinet i Weiss,

"Els exercicis tècnics de la lectura, com el coneixement de les lletres, les associacions lletres/sons, el lletreig, les recerques de sons o de lletres (...) haurien d'ocupar una posició secundària en l'ensenyament. Són exercicis necessaris per l'aprenentatge, però no representen tot l'aprenentatge de la lectura."
(Cardinet i Weiss, 1980; p.195).

Les afirmacions precedents han de ser interpretades com a principis que orienten la psicopedagogia de la lectura, més que com prescripcions metodològiques; més endavant tindrem ocasió de revisar i valorar propostes que van en aquest darrer sentit. Tanmateix, la perspectiva adoptada per Cardinet i Weiss és útil, perquè s'assumeix la necessitat d'ensenyar als nens a familiaritzar-se, conèixer i manipular índexs grafofònics, sintàctics i semàntics, i a la vegada, s'assumeix també que cal ensenyar als nens a comprendre allò que llegeixen, i que això no s'aconsegueix per generació espontània, sinó mitjançant activitats d'ensenyament/aprenentatge específicament dissenyades a aquest efecte. La perspectiva adoptada per Weiss i Cardinet, malgrat la seva manca de concreció, és útil, si se'ns permet, perquè posa les coses al seu lloc: per llegir, s'ha d'aprendre a decodificar i a comprendre i ensenyar serà, doncs, ensenyar a decodificar i a comprendre. I en aquest plantejament, una de les coses que més al seu lloc quedarà, en la nostra opinió, és el paper de l'ensenyant. No es tracta ja d'un dispensador-avaluador d'activitats/estímul jerarquitzades i dirigides a la consecució d'un aprenentatge essencialment mecànic; no es tracta tampoc d'un facilitador d'ambients, de guia de processos inconcrets i poc definits. Es tracta de la persona que ensenya, per a que un altre aprengui, en un procés intencional, assumit per ambdues parts i presidit per

la voluntat d'assolir determinats objectius educatius. Coll (1985) descriu perfectament el rol del mestre en la situació en que aquest es desempenya:

"(...) els processos escolars d'ensenyament/aprenentatge són, en essència, processos interactius amb tres vèrtexs: l'alumne que porta a terme un aprenentatge; l'objecte o objectes de coneixement que constitueixen el contingut de l'aprenentatge; i el professor que actua, és a dir, que ensenya, amb la finalitat d'afavorir l'aprenentatge dels alumnes. L'aprenentatge escolar no pot entendre's ni explicar-se únicament com el resultat d'una sèrie de "trobades" felices entre l'alumne i el contingut de l'aprenentatge; és necessari, a més, tenir en compte les actuacions del professor qui, encarregat de planificar sistemàticament aquestes "trobades", apareix com un veritable mitjancer i determina, amb les seves intervencions que les tasques d'aprenentatge ofereixin un marge més o menys ample a l'activitat autoestructurant de l'alumne."

(Coll, 1985; pp.62-63).

El mestre actua, ensenya, interacciona amb l'alumne; aquesta intervenció pren la forma d'una bastida, d'un sosteniment (Coll, 1985; Vygotski, 1979) insubstituïble i irrenunciable per a la bona marxa del procés d'ensenyament/aprenentatge. Però una interacció d'aquestes característiques no es produeix automàticament per la presència d'un alumne i d'un ensenyant: al contrari, el seu establiment depèn de l'existència de la voluntat d'intervenir (des del mestre) en un sentit determinat en l'aprenentatge de l'alumne, de tal manera que pugui ser activada la seva "zona de desenvolupament pròxim", sobre la qual hem parlat en el capítol anterior quan comentàvem la influència del medi familiar en l'aprenentatge de la lectura. Justament, el treball de Coll (1985) que més amunt citàvem, examina la possibilitat de descriure i interpretar la interacció professor-alumne amb els mateixos termes amb que és possible descriure la interacció mare-fill des d'una perspectiva eminentment

vygotskiana. L'autor afirma:

"(...) podem suposar raonablement que alguns dels factors que expliquen la funció educativa de les relacions interpersonals durant els primers anys de la vida tenen un cert paral·lelisme en la interacció professor/alumne: proporcionar un context significatiu per a l'execució de les tasques escolars on l'alumne pugui "insertar" les seves actuacions i construir interpretacions coherents; adequar el nivell d'ajuda o de directivitat al nivell de competència dels alumnes; avaluar contínuament les activitats dels alumnes i interpretar-les per a aconseguir un ajustament òptim de la intervenció psicopedagògica; etc.

(...) El que no sembla justificat, tanmateix, és establir un paral·lelisme estricte entre les pautes interactives que caracteritzen el comportament educatiu de l'alumne durant els primers mesos o anys de la vida i les pautes interactives que caracteritzen el comportament educatiu del professor o dels iguals en el context de l'aprenentatge escolar (...)

Les pautes interactives mitjançant les quals l'adult "sosté" els guanys dels alumnes són probablement diferents i, amb tota seguretat, molt més variades que les pautes interactives mitjançant les quals la mare fa el mateix amb el bebé." (Coll, 1985; pp.67-68).

Sembla evident que el tipus d'interacció professor/alumne que es postula no és senzill d'assolir, com sembla evident també que només mitjançant unes relacions que permetin l'aprenentatge progressiu de l'alumne i possibiliti el seu desenvolupament estem en el "bon camí" de l'ensenyament. L'establiment d'uns objectius clars, que presideixen el procés d'ensenyament/aprenentatge, marc de les pautes interactives, és un element necessari -encara que no suficient- per a que aquestes compleixin les condicions que acabem d'esmentar. Pel que fa a la lectura, en el cas del model interactiu els objectius semblen clars: habilitat en la manipulació del codi, enunciació i verificació d'hipòte-

sis, utilització d'índexs contextuals ..., tots ells tributaris d'una fita de caire general: comprendre, interpretar, atribuir significació al text. Afegim encara que algunes propostes d'ensenyament més concretes que el que hem vist fins ara, i que s'inscriuen en el marc interactiu incorporen una visió de l'ensenyament que, com a mínim sobre el paper, s'aproxima notablement a la que es desprèn de les reflexions de Coll (1985), que fem nostres. Aquestes reflexions, junt amb les aportacions de Cardinet i Weiss (1980), constitueixen el marc des d'on volem revisar i valorar algunes prescripcions metodològiques que considerem rellevants en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura comprensiva.

L'ensenyament d'estratègies de lectura comprensiva.

"Durant l'última dècada, hom ha averiguat moltes coses sobre els processos cognitius i psicològics subjacents implicats en la comprensió lectora (...) però fins fa poc els investigadors no havien estudiat el tema de com ensenyar d'una manera eficaç les destreses en la comprensió lectora (...). Malgrat que no hi ha moltes investigacions sobre l'ensenyament de la comprensió (...) els resultats dels pocs estudis existents han estat encoratjadors. De la quantitat de treballs realitzats sobre l'eficàcia del professor (...) els estudis d'ensenyament de la comprensió que utilitzen els principis de la "instrucció directa" (...) han demostrat que es pot ensenyar als nens unes destreses específiques en la comprensió."
(Baumann, 1985; pp.90-91).

Una assumpció fonamental en la nostra perspectiva és que és possible ensenyar estratègies específiques dirigides a fomentar la comprensió del text. Com ja hem senyalat més amunt, no es tracta en aquest apartat de fer un catàleg d'activitats interessants per al treball de la comprensió lectora; ens proposem més aviat discutir algunes estratègies d'ensenyament relatives a qüestions fonamentals per a la

comprensió, tal com aquesta es conceptualitza en una perspectiva interactiva. Convé així mateix puntualitzar que no ens ocuparem de l'ensenyament de les habilitats de decodificació. La seva importància en el marc general de la instrucció lectora ha estat palesada suficientment al llarg del nostre treball; en no constituir un objectiu específic del mateix, no entrarem a considerar propostes concretes dirigides a la seva adquisició per part dels alumnes. Afegim encara que l'ensenyament del codi des d'una perspectiva interactiva es configura com un objecte d'estudi amb la suficient entitat per a ser abordat en futures investigacions; per la nostra part, insistir una vegada més en la necessitat d'ensenyar els alumnes a decodificar en el marc d'activitats de lectura significatives com a condició per a assolir l'autonomia que els permetrà explorar l'univers escrit. Dit això, podem encetar la discussió al voltant de les estratègies d'ensenyament de la comprensió.

Llegir és un procés d'emissió d'hipòtesis...

L'afirmació -inconclusa- que hem pres com encapçalament ha aparegut diverses vegades en aquest mateix capítol, i també en els precedents. Efectivament, en una aproximació interactiva llegir és, en part, un procés d'emissió d'hipòtesis plausibles sobre el text; per a formular hipòtesis adequades, el lector es basa en la informació textual, contextual i en els seu coneixement sobre el món en general. Ensenyar a llegir, en el marc en que ens movem, implica ensenyar a formular hipòtesis, i així ho han senyalat diversos autors,⁸ (Alonso i Mateos, 1985; Pearson i Johnson, 1977; Tierney, Readence i Dishnes, 1980; Weiss, 1980). Entre les diferents

⁸El lector interessat pot consultar una taxonomia d'estratègies de comprensió que és necessari ensenyar a Pearson i Johnson (1978).

aportacions, la de Collins i Smith (1980) ens sembla particularment interessant. Pels autors, ensenyar els alumnes a generar hipòtesis sobre el text és una condició imprescindible per a una instrucció de la lectura que cerqui la comprensió com a objectiu prioritari; a més, aprendre a formular hipòtesis és una manera d'evitar la profusió d'errors en la lectura. Collins i Smith diferencien entre dos tipus d'hipòtesis, predictives i interpretatives. Mentre que les primeres fan referència al que pot succeir (en el text), les interpretatives són relatives al que està succeint actualment; ambdues són necessàries per a comprendre el text. Els autors proposen una taxonomia d'hipòtesis generals a partir de diferents aspectes del discurs escrit. Hi ha un bloc d'hipòtesis o expectatives relatives als esdeveniments que es relaten en el text; quan llegim, elaborem hipòtesis sobre el que pot passar, hipòtesis coherents amb la interpretació que anem fent de la lectura. La formulació d'aquestes hipòtesis pot tenir diverses fonts, les quals són examinades per Collins i Smith. Segons els autors, una font d'expectatives està constituïda per l'atribució de característiques de caire permanent (simpàtic, lleig ...) o temporal (enfadat, trist ...) als personatges. Sembla bastant evident que en el curs de la lectura podem esperar actuacions diferents segons vinguin d'un personatge simpàtic o antipàtic, o d'algú que en un moment donat està trist o content. De la mateixa manera que generem hipòtesis a partir de les característiques dels personatges, ho fem també en funció de les situacions en que aquests es mouen. Així, independentment dels trets que sigui possible atribuir a la personalitat del protagonista d'una novel·la, al fet que es trobi en una situació d'estrés emocional ens pot fer pensar que reaccionarà amb angoixa. Una altra font d'expectatives fa referència a les relacions que s'establiran entre els personatges, i aquestes variaran segons que els objectius que perseguei-

xin siguin convergents, o al contrari, entrin en conflicte. Les nostres expectatives sobre el desenvolupament de les relacions de dos amics, protagonistes d'una novel·la, seran d'ordre diferent segons que llurs ideologies polítiques siguin similars o no. També el fet que en un mateix personatge, en un moment donat conflueixin objectius d'ordre diferent, que poden entrar en conflicte, és una font d'expectatives sobre el que finalment acabarà passant. Es el que succeeix quan, per exemple, en una narració a l'arquitecte protagonista que ha d'acabar uns plànols per a participar en un concurs que li interessa molt guanyar, li ofereixen per al mateix interval temporal fer un curt viatge que durant llarg temps ha volgut realitzar. Finalment, Collins i Smith afirmen que un altre nucli generador d'expectatives sobre els esdeveniments futurs del text està constituït pel que ells anomenen "Finalització d'un estat d'objectius subsumits". Imaginem el fill d'una família benestant, que ha viscut sempre en un ambient acomodat, sense mancances ni preocupacions de tipus material. Un dia s'esdevé un "crac" a l'empresa familiar, la qual cosa suposa que el nostre personatge deixa de tenir solucionada la seva vida. Aquesta situació crea expectatives sobre què farà el personatge, com se'n sortirà ...etc.

Hem dit més amunt que Collins i Smith proposen una taxonomia d'hipòtesis; el segon bloc d'aquesta taxonomia el constitueixen les hipòtesis o expectatives generades per l'estructura formal del text, més que pel seu contingut. Pels autors, hi ha tot un conjunt d'expectatives que es creen a partir del tipus de text, ja es tracti d'un text narratiu, expositiu ...etc. Així, en un text de caire científic, expositiu, és possible que els lectors esperem trobar l'enunciació d'una afirmació, la seva posterior discussió, -amb aportacions empíriques o no, argumentacions teòriques ...- i l'enunciat d'una conclusió. Quan llegim una novel·la

"negra", esperem la presència d'un crim, l'atmosfera de misteri, la concurrència d'indicadors contradictoris ...etc. La caracterització dels diferents tipus de text, -o de discurs-, ha estat abordada per diversos autors (Bain, Davaud, Bronckart, Pasquier, Schneuwly, 1982; Van Dijk, 1983). Sense entrar ara a discutir aquest tema, hi ha acord en considerar l'existència de textos diferents, provocats per situacions d'enunciació distintes; aquests tipus de text, o superestructures (Van Dijk, 1983) funcionen com un esquema al qual aquest s'adapta. Com a esquema de producció de textos, significa que l'escriptor sap que, per exemple, escriurà una novel·la (narració). Com esquema d'interpretació significa que el lector no coneix el contingut, però sap que es tracta d'una novel·la. El seu coneixement -intuïtiu- de les estructures textuais narratives li despertaran una sèrie d'expectatives, com apuntaven Collins i Smith. Un segon factor susceptible de generar hipòtesis, i que aquests autors ubiquen en l'apartat d'estructura del text -potser seria més correcte parlar en aquest cas d'aspectes formals-, és el relatiu als títols i encapçalaments, els quals proporcionen generalment una informació valuosa sobre el contingut del text que sovint no és prou tinguda en compte. A aquest respecte, Anderson i Pearson (1984) troben un paral·lelisme entre el funcionament del títol i encapçalament d'un text i el dels organitzadors previs descrits per Ausubel en el marc de la teoria de l'assimilació. Aquells autors i, en un altre lloc, Pearson i Johnson (1978) palesen la necessitat de disposar d'algun tipus d'informació que permeti al lector activar els esquemes de coneixement necessaris per a comprendre un text, és a dir, per a establir un pont entre el que el lector ja coneix i la nova informació que aquell li aporta:

"(...) en l'aprenentatge significatiu, les idees generals ja conegudes "subsumeixen" o "fixen" les proposicions particulars noves que es troben en un

text (...) El lector ha de saber quins aspectes del seu coneixement són rellevants. Això de vegades és obvi. De vegades el text serà explícit. Quan cap d'aquestes condicions es doni, o quan la comprensió del coneixement que es requereix de part del lector és confusa, s'ha de prescriure un "organitzador previ". Un organitzador previ és una afirmació escrita en termes abstractes i inclussius, introduïda deliberadament abans d'un text i que intenta proporcionar un pont conceptual entre el que el lector ja coneix i les proposicions del text que es desitja que compregui i aprengui." (Anderson i Pearson, 1984; p.258).

Els títols i encapçalaments constitueixen doncs una font important d'expectatives molt focalitzades sobre el contingut global del text. La seva relació amb algunes de les operacions cognitives que el lector ha de dur a terme per a construir la interpretació d'un text (saber el tema, determinar-ne la idea principal, etc.) és evident, donat que els títols ens informen generalment sobre allò de que parlarà el text, i fan referència als seus aspectes centrals.

En el curs de la lectura, la verificació constant de les hipòtesis predictives ens permet construir una interpretació del que passa; al seu torn, aquesta interpretació és la que possibilitarà la formulació de prediccions i expectatives. Es tracta d'un procés interactiu, que culmina amb la construcció d'una interpretació adequada per al text de que es tracti. Collins i Smith (1980) indiquen que hi ha un conjunt de tècniques que faciliten la interpretació, entre elles la determinació de la idea principal, la determinació del tema, i la determinació de certs mecanismes sovint utilitzats per l'escriptor. En la nostra opinió la interpretació d'un text implica esbrinar el seu tema, la idea principal ... Si Collins i Smith parlen de tècniques interpretatives és, creiem, pel fet que el seu text es dirigeix a allò que cal treballar a l'escola.

Pels autors, és necessari que els mestres ensenyin als alumnes que els escriptors sovint utilitzen una sèrie de recursos amb la finalitat de provocar l'interès del lector, crear situacions de misteri, confondre'l ...etc. La coneixença d'aquests mecanismes facilita el procés d'interpretació, en la mesura que permet l'enunciació d'hipòtesis susceptibles d'adequar-se al text, i en cas que siguin errònies, proporciona indicadors que informen sobre l'origen de la falsa interpretació. Pel que fa a la determinació del tema, Collins i Smith subratllen la importància d'aquesta tècnica, que generalment no s'ensenyava a les escoles; a un nivell molt general, els autors senyalen que els alumnes han d'aprendre a extreure del text els indicadors susceptibles d'identificar el tema de la història. En relació a la determinació de la idea principal, succeeix quelcom semblant al que acabem de comentar: malgrat palesar la necessitat de dissenyar situacions d'ensenyament/aprenentatge específiques, Collins i Smith es limiten a senyalar que la "idea principal" generalment està inclosa en el títol d'un fragment, i es marca de diverses maneres al llarg del text (ja sigui mitjançant reiteracions, ja sigui amb indicadors del tipus : "el tema és ..." "un exemple del que diem ..."). Els ensenyants han de fer adonar als alumnes de la presència d'aquests indicadors, que els ajudaran notablement en la seva tasca.

En aquest mateix context és possible ubicar l'aportació d'altres autors (Brown, Campione i Day, 1981; Van Dijk, 1983) que han abordat també el problema de la identificació del tema del text o de les seves idees principals. Van Dijk (1983, edició original: 1978) caracteritza la "macroestructura" d'un text com una representació abstracta de l'estructura global de significat d'un text, i afirma que mitjançant la macroestructura es pot aclarir el concepte de "tema" d'un text. Quan un locutor o un lector ha de respondre a pregun-

tes del tipus "sobre què parla el text?", ha de ser capaç de respondre-hi fins i tot quan el tema no està clarament i explícitament marcat (és a dir, quan no existeixen els "indicadors" de que parlen Collins i Smith). Per a arribar a confegir una resposta plausible, el lector utilitza, segons Van Dijk, les "macroregles", les quals permeten deduir el "tema" a partir del text. Dues d'aquestes macroregles possibiliten l'anul.lació (ometre, seleccionar) mentre que les altres dues són regles de substitució (generalitzar i construir o integrar). En aquesta perspectiva, per a establir el tema d'un text, ometem la informació que es considera de poca importància per a la interpretació a un nivell més global; seleccionem les proposicions d'un text en ordre a la seva pertinència en la interpretació global; generalitzem, o fem abstracció, substituint una serie de conceptes per un concepte més general que pugui donar compte d'aquells; i integrem o construïm, quan una serie de proposicions poden ser integrades en una "proposició-marc" que inclou totes les anteriors. Aquesta proposició pot no trobar-se en el text, i en aquest cas respon a una invenció del lector. Veiem, en un exemple molt senzill, com funcionen aquestes regles:

L'Anna estava jugant a la seva habitació. Portava un vestit blau cel, les sabates negres i el cabell
 OMISSIO
 recollit en una trena. La seva mare la va cridar i li
 SELECCIO
 va demanar que recollís els cotxets, les nines i
 GENERALITZACIO
 les construccions que havia escampat per terra.
 OMISSIO
 Un cop va estar tot recollit, la mare li va rentar la
 SELECCIO
 cara, li va desfer la trena i la va pentinar, li va
 CONSTRUCCIO-INTEGRACIO
 canviar el vestit que portava i li va posar l'abric.
 Tot seguit van sortir al carrer a fer un passeig.

Tema (Resum): L'Anna estava jugant a la seva habitació. La seva mare li va fer recollir les joguines, la va arreglar i van sortir a fer un passeig.

Per supost que l'enunciació del tema podria ser molt més escueta: "L'Anna i la seva mare surten a fer un passeig"; tanmateix, Van Dijk senyala la necessitat de que la generalització i abstracció que generalment s'opera quan s'apliquen les macroregles no faci perdre el contingut genuí del text. En el cas que exemplificàvem, és veritat que l'Anna i la seva mare surten a fer un passeig, però també és cert que aquesta circumstància es dona en un context determinat (en el qual l'Anna està jugant, i té les joguines escampades) que implica unes accions determinades (recollir, arreglar-se ...). El lector -el nostre lector- s'haurà adonat que hem escrit "Tema (Resum)". Les connexions entre la capacitat d'esbrinar el tema i les idees principals d'un text, i la capacitat de resumir-lo són òbvies. D'aquí la significació psicopedagògica d'aquelles activitats, donat que si bé no s'ensenyen d'una manera sistemàtica, la demanda de resums, ja sigui per a controlar la comprensió que l'alumne ha fet del text, ja sigui per a servir d'auxiliar en la memorització i organització dels continguts del aprenentatge (especialment en els cursos de cicle mitjà endavant), és freqüent en les institucions educatives. Brown, Campione i Day (1981), en aquesta mateixa línia i a partir d'observacions de nens i d'experts, identifiquen 6 regles bàsiques per a resumir, regles que presenten molta similitud amb les de Van Dijk (1983). Dues d'aquestes regles impliquen la supressió de les parts del text trivials, o de les que, essent importants, són redundants; mitjançant dues regles més, es substitueix conjunts de conceptes, fets, accions, proposicions, per un supraordinat que els engloba. Les dues últimes regles condueixen a la selecció o creació del que Brown i els seus col.laboradors anomenen "frase-tema", o

resum de la part més interessant del text. Per supost que la utilització d'aquestes regles és la que comporta més dificultats i precisament per això cal ensenyar-les.

En una perspectiva molt similar cal ubicar l'aportació de Winograd (1985). En una recent investigació, l'autor troba que els lectors poc hàbils tenen dificultats a l'hora d'identificar la informació textual que es considera important des del punt de vista d'un adult. Convé puntualitzar que no es tracta que aquests lectors no puguin trobar allò que és important, sinó que allò que ells consideren important pot diferir notablement del que convencionalment s'hauria establert. Winograd suggereix una explicació segons la qual els lectors experts utilitzen criteris del tipus "què és important per l'autor?", mentre que els lectors menys eficaços invoquen criteris del tipus "què és important per mi?"; és a dir, basarien la seva selecció del text en els seus propis interessos. La dificultat o la incapacitat de trobar la idea principal del text (o per dir-ho millor, de coincidir amb un criteri d'importància adult), té greus repercussions; Winograd assegura que aquesta habilitat és necessària tant per a la comprensió del text com per a poder resumir-lo, tot i que en el resum les dificultats poden estar causades per una utilització defectuosa d'altres estratègies necessàries per a sintetitzar el text (estratègies que no difereixen essencialment de les "regles" apuntades per Van Dijk, 1983 i Brown i col., 1981).

També Baumann (1985) aporta evidència que dóna suport a la relació entre la comprensió lectora global i la capacitat per a extreure les idees principals d'un text, la qual cosa justifica una instrucció específicament dirigida a fomentar aquesta capacitat:

"Per tant, donat que hi ha una forta relació entre la sensibilitat envers l'important i la comprensió, junt amb la dificultat que tenen els nens per entendre les idees principals quan llegeixen textos reals en l'ambient escolar, es dedueix que els alumnes necessiten un ensenyament eficaç d'aquesta habilitat."
(Baumann, 1985; p.90).

La coincidència entre diversos autors quant a la necessitat d'ensenyar als nens a trobar les parts importants d'un text és evident. També es posa de manifest la relació que existeix entre la identificació del fonamental i la comprensió global del text, i hem vist com un dels requisits de l'habilitat de resumir el constitueix precisament la capacitat de trobar el tema i el nucli del missatge que el text transmet. D'altra banda, i fent referència al treball de Collins i Smith (1980), sembla que la capacitat de fer prediccions sobre el contingut del text, a partir de les característiques dels personatges, de les situacions on es troben ...etc., i tenint en compte l'estructura global del text i alguns dels seus elements -títols, encapçalaments, resums ...- és imprescindible a l'hora de construir una interpretació plausible del text. Les aportacions precedents (Baumann, 1985; Brown, Campione i Day, 1981; Collins i Smith, 1980; Van Dijk, 1983; Winograd, 1985), malgrat les seves evidents limitacions -centració en determinats tipus de text (narració, en el cas de Collins i Smith per a les prediccions; exposició, per a les interpretacions); validesa ecològica discutible de les investigacions (Winograd, 1985; Baumann, 1985); context i objectius prioritaris que presideixen les aportacions (estudis sobre la metocognició, Brown i col.; anàlisi psicolingüística, Van Dijk, 1983)-, són d'una utilitat indiscutible en una perspectiva psicopedagògica, en el sentit que fixen els continguts -o una part del continguts- que haurien de nodrir una instrucció sistemàtica d'estratègies de lectura comprensiva. Com veurem més

endavant, alguns d'aquests autors -i d'altres: Pearson i Johnson, 1978- s'han ocupat també del com, de la metodologia que cal seguir en una instrucció d'aquest estil. Ara hem de continuar; el títol d'aquest apartat afirmava que llegir és emetre hipòtesis, però com sap el nostre lector, llegir és quelcom més que això.

[Llegir és un procés d'emissió d'hipòtesis ...] i de verificació d'aquestes hipòtesis a partir de diferents índexs textuais.

Ser un lector eficient implica, a més de ser capaç de fer prediccions i interpretacions sobre allò que es llegeix, l'habilitat d'avaluar les pròpies hipòtesis per tal de controlar la seva adequació o imprimir-hi les modificacions oportunes. Es a dir, que hem de portar a terme un control de la nostra comprensió que possibiliti la realització d'acions compensadores en el moment en que aquella es veu obstaculitzada. Tanmateix, com han senyalat Baker i Brown (1984) i Brown (1984), comprendre no és una qüestió de tot o res; la comprensió que un lector fa d'un text s'ha d'avaluar segons els criteris que aquell s'ha marcat com a objectius de la seva activitat. Es a dir, que en ocasions, en tindrem prou amb una idea global sobre el contingut del text, mentre que d'altres serà necessària una comprensió molt més minuciosa. Els objectius que presideixen la lectura (p. ex.: llegir per a recordar amb detall el que diu el text; llegir per a saber de què va) determinen, per supost, les estratègies que el lector desplega per tal d'assimilar el text, però no solament això; aquests objectius determinen també la tolerància del lector envers la possible existència de sentiments de no comprendre el text, o alguns dels seus elements contitutius. Com ha indicat Brown, els objectius de la lectura determinen com se situa el lector enfront d'aquesta, i com controla aquest objectiu, és a dir, la

comprensió del text. Mentre llegim, com ja hem senyalat, els processaments top down i bottom up actuen d'una manera simultània i automàtica; és el que Brown (1980) anomena l'estat de "pilot automàtic". Però quan les nostres prediccions no es compleixen, quan en definitiva ensopeguem amb un fet obstaculitzador -un error o manca de comprensió-, l'estat de pilot automàtic s'abandona. Es el moment en que el lector ha de dispensar atenció i processament conscient i addicional a aquell element o fragment del text que ha provocat l'alteració en el curs de la lectura. Adonar-se que hi ha un error de comprensió, i dirigir una sèrie d'accions específiques per tal de compensar-lo, només és possible pel fet que hi ha un control de la comprensió mentre llegim. Com assenyala Brown, es tracta de "desfer l'obstacle", i les activitats que es despleguen per fer-ho ocupen la part més important del nostre processador central de la informació (vegeu capítol I, 1.3.); donat que la seva capacitat de processament és limitada, quan hem de desfer obstacles, el flux de la lectura s'atura sobtadament. El control constant de la comprensió que permet desfer obstacles és una activitat metacognitiva. La importància de les habilitats de metacognició en la lectura està avui en dia fora de dubte.

"Donat que els lectors efectius han de tenir algun coneixement i control de les activitats cognitives en que es comprometen mentre llegeixen, moltes característiques de la lectura inclouen destreses i activitats que impliquen metacognició. Algunes de les habilitats metacognitives implicades en la lectura són:

- a) clarificar els propòsits de la lectura, és a dir, comprendre les demandes explícites i implícites de la tasca;
- b) identificar els aspectes importants del missatge;
- c) focalitzar l'atenció en el contingut fonamental, més que en el trivial;
- d) controlar les pròpies activitats per a determinar si es produeix la comprensió;
- e) comprometre's en l'autoqüestionament per a

- determinar si el objectius han estat assolits;
i
f) portar a terme accions correctives quan es detecten errors de comprensió." (Baker i Brown, 1984; p.354).

En l'apartat anterior, i en el marc de les activitats que condueixen a la interpretació del text, hem tingut ocasió d'abordar algunes de les habilitats metacognitives citades més amunt (identificar els aspectes importants del missatge; focalitzar l'atenció en el contingut fonamental). En aquest apartat, coherents amb el títol que li hem atribuït, considerarem les activitats metacognitives que ajuden a controlar la comprensió (els processos mitjançant els quals ens adonem que les nostres hipòtesis sobre el text -sobre un fragment o tot ell- no són correctes).

Convé senyalar que la qüestió sobre si és necessari o no un control de la comprensió, no està exenta de polèmica. Locke (1975, citat per Collins i Smith, 1980), per exemple, considera que un control d'aquest estil pot arribar a interferir en l'aprenentatge d'allò que es llegeix. Collins i Smith (1980) sostenen que no hi ha interferència, en tant en quant es tracta d'un control automàtic, que es fa conscient només quan les nostres expectatives sobre el text -o sobre alguns dels seus fragments o elements constitutius- no es compleixen. En una línia similar, Markman (1981) opina que no és necessari preguntar-se contínuament sobre si s'entén o no el text; l'autora afirma que en nombroses ocasions la informació sobre la pròpia comprensió és un subproducte del procés de comprensió en si mateix. En realitat, per a detectar errors en la comprensió, sovint només cal intentar comprendre activament; en la mesura en que les nostres hipòtesis es confirmen o no, tenim informació sobre el grau de comprensió que estem assolint. En aquest marc, Baker i Brown (1984) descriuen tres tipus