



UNIVERSITAT<sup>DE</sup>  
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.



diferents d'errors de comprensió. El primer es dóna quan el lector no disposa d'esquemes de coneixement adequats per a abordar el text. El segon es produeix quan el lector té l'esquema adequat, però el text no presenta indicadors suficients que el permetin activar-lo. Per últim, un tercer error de comprensió està causat pel fet que el lector aplica determinats esquemes de coneixement que el permeten construir una interpretació d'un text, però aquesta interpretació no coincideix amb la que l'autor s'havia proposat. El control de la comprensió que d'una manera inconscient o automàtica realitzen tots els lectors, és el que els permet adonar-se que s'ha produït un d'aquests errors -o d'altres de nivell inferior. Però adonar-se de l'error és només una de les funcions del control de la comprensió; per a una lectura eficaç, és necessari saber què cal fer quan un d'aquests errors ha estat detectat. Com afirmen Baker i Brown (1984) això implica prendre decisions importants en el curs de la lectura. Diversos autors han abordat aquesta qüestió; Collins i Smith ofereixen un esquema que hem trobat útil en tant en quant descriu diferents menes d'errors que és possible cometre en el curs de la lectura, així com les diverses estratègies a que es pot recórrer per tal de compensar-los.

Els autors distingeixen errors en la comprensió de paraules, de frases, de les relacions que s'estableixen entre les frases, i del text en els seus aspectes més globals. Al nivell de les paraules, els errors, o millor la manca de comprensió es dóna quan el lector no entén una paraula o quan el significat que ell li atribueix no té sentit en el context en que cal insertar-lo. Pel que fa a la comprensió de frases, els errors poden provenir de la impossibilitat de trobar una interpretació plausible, o del fet que sigui possible atribuir-ne una, però aquesta és abstracta, vaga. Una font d'errors el constitueixen les frases ambigües, que

accepten més d'una interpretació; llavors el lector ha de fer l'esforç suplementari de decidir quina és la més adequada. També en aquest mateix nivell, Collins i Smith senyalen que es generen errors quan la interpretació que el lector pot fer d'una frase entra en conflicte amb els seus coneixements previs. Quant a les relacions entre frases, els autors indiquen que els errors es poden donar davant la impossibilitat d'establir connexions entre les frases, quan és possible establir-ne diverses, o quan la interpretació d'una frase entra en conflicte amb la interpretació d'una altra frase. Per últim, i a nivell del text, s'especifiquen les següents fonts d'error: incapacitat de trobar el tema, o d'esbrinar el nucli del missatge del text; incapacitat de comprendre per què succeeixen determinats episodis o esdeveniments; i incapacitat de comprendre els motius, les finalitats subjacents a l'actuació d'algun/s personatge/s.

Davant d'aquestes situacions conflictives -que ben segur constitueixen només un exemple de totes aquelles amb que el lector es pot trobar en el curs de la lectura-, és possible portar a terme algunes actuacions que tenen com a fi superar-les, i assolir la comprensió final del text. Collins i Smith (1980) adverteixen que com més dràstica sigui l'actuació que es prengui per tal de compensar un error, més es perd el fil de la lectura. Per aquesta raó, els autors recomanen que s'ensenyin diferents estratègies, i que es tingui en compte que les més disruptives només es justifiquen en termes d'un gran benefici potencial (per exemple, deixar la lectura i anar a preguntar a una altra persona el significat d'una paraula, es justifica si aquest mot és crític per a assolir la comprensió global del text. En cas contrari, és preferible utilitzar una estratègia menys disruptiva). En el mateix context, Baker i Brown (1984) senyalen que la primera i important decisió que cal

prendre quan som conscients d'una manca o un error de comprensió és la que considera la necessitat o no de dur a terme una acció compensatòria; aquesta decisió depèn en bona part dels objectius o propòsits que presideixen la lectura. En el cas que el lector decideixi portar a terme alguna acció, disposa d'un cert nombre de variants, per exemple rellegir el context, continuar llegint, tot esperant que el dubte o error es clarificarà més endavant ...etc.

Collins i Smith (1980) fan una relació de les diferents accions que és possible portar a terme davant la manca de comprensió o interpretació errònia, tot ordenant-les en un contínuum que va des d'un pol mínimament disruptiu a un pol en que la lectura s'interromp manifestament.

Quan una paraula, frase o paràgraf no es considera fonamental per a construir una interpretació del text, l'acció més eficaç que es pot portar a terme consisteix en ignorar (la frase, paraula, paràgraf ...) i seguir llegint. La nostra experiència de lectors ens ofereix nombrosos exemples d'utilització d'aquesta estratègia, que de vegades funciona, i de vegades no -i quan això succeeix, ens n'adonem perquè no podem comprendre el text o una part del seu contingut. En aquest cas, caldrà utilitzar una altra estratègia. Podem, per exemple, suspendre el nostre judici, quan creiem que l'error o la manca de comprensió es clarificarà una mica més tard en el text. És l'estructura d'aquest la que dirà al lector si una estratègia d'aquest estil resultarà útil (per exemple, imaginem un text encapçalat pel següent títol: "Característiques similars i trets diferencials entre un organitzador previ i un epítom". El lector suspèn el seu judici sobre la comprensió de la paraula "epítom" en la seguretat que més endavant, en el text, aquest concepte es veurà clarificat). Una altra estratègia que es pot utilitzar és la que Collins i Smith (1980) anomenen formar hipòtesis

temptatives; a través d'índexs contextuals, el lector imagina el significat d'una paraula o frase, i en el curs de la lectura la seva hipòtesi es veurà confirmada o caldrà desestimar-la. Quan no resulta possible formar una hipòtesi temptativa, el lector pot rellegir la frase conflictiva, o la frase que conté la paraula desconeguda, amb la finalitat de trobar índexs que facilitin la comprensió. Es una estratègia bastant disruptiva, ja que obliga a tallar el fil de la lectura. En la mateixa línia, el lector pot rellegir el context previ en que es troba la frase o la paraula, que no es comprèn. Es una estratègia més disruptiva que l'anterior, però molt efectiva, especialment quan existeixen contradiccions, o quan el lector té moltes qüestions de comprensió pendents de resoldre -per exemple, hipòtesis temptatives formulades amb anterioritat. L'estratègia més disruptiva que senyalen Collins i Smith (1980) consisteix en dirigir-se a una font experta (un adult, l'ensenyant, un llibre, el diccionari ...) susceptible de proporcionar el significat que el lector no pot atribuir.

Qualsevol d'aquestes estratègies és útil per a la compensació d'una manca o un error de comprensió. Que se'n triï una o una altra depèn de l'objectiu de la lectura, com indicaven Baker i Brown (1984). Si se'ns permet, afegim a aquesta premisa, que compartim plenament, una prèvia: que se'n triï una o una altra depèn de que es pugui triar. Com a adults, lectors experimentats, no hi ha dubte que les utilitzem adequadament; fer aquesta suposició en el cas de nens de cicle inicial o cicle mitjà -i fins i tot superior- pot resultar gratuït. Els alumnes han de saber que existeixen diverses tècniques per a compensar errors de lectura; han de saber també que en ocasions, és més eficaç no compensar-los. Aquest coneixement difícilment podrà ser assimilat en el marc d'activitats d'ensenyament/aprenentatge en que l'error és sistemàticament sancionat i directament corregit pel

mestre (utilitzant l'estratègia més disruptiva de totes!) fent que el control de la comprensió, que el nen ha d'anar interioritzant progressivament romanguí en mans de l'ensenyant, amb la qual cosa pateixen la comprensió i la metacomprensió. Si cal ensenyar a comprendre, també cal ensenyar i aprendre a controlar la comprensió que fem del text. En aquest sentit, convé tenir en compte que la capacitat de descobrir inconsistències en el text, o d'adonar-se dels propis errors d'interpretació és quelcom que es construeix progressivament en el curs del desenvolupament (Markman, 1979). Per aquesta raó, en la perspectiva del model interactiu, una bona manera de fomentar les habilitats de comprensió consisteix en ajudar als nens a conèixer la importància del que Fitzgerald (1983) considera els quatre aspectes crítics de la metacomprensió: saber quan saps (i quan no saps); saber què és el que saps; saber què és el que necessites saber; i conèixer la utilitat de les estratègies d'intervenció. En opinió d'aquesta autora, un ensenyament que tingués això en compte estaria presidit per alguns principis que implicarien:

- ensenyar a utilitzar estratègies específiques quan hi ha problemes de comprensió (per exemple, les que hem comentat més amunt, segons Collins i Smith, 1980).
- ensenyar als alumnes a desplegar activitats d'autocontrol. En aquest sentit resulta imprescindible discutir els objectius i demandes de l'activitat de lectura amb els nens (vegeu Baker i Brown, 1984;) per tal d'estar segurs que poden utilitzar les estratègies adequades quan llegeixen independentment.
- treballar amb materials de dificultat moderada, que possibilitin alguns errors en la comprensió. La presència d'errors és útil pel treball de comprensió i metacomprensió que permeten portar a terme. Fitzgerald crida l'atenció sobre el fet que si el material es massa senzill, s'entén tot, i no hi ha

aprenentatge possible; si és massa complicat, provoca la inseguretat i l'abandó de l'alumne. Una vegada més, és un problema de trobar el "desfas òptim" entre allò que l'alumne ja sap i el que ha d'aprendre (Coll, 1983a).

- proporcionar el coneixement necessari abans de la lectura per tal que l'alumne pugui utilitzar adequadament les estratègies de comprensió i metacomprensió. (Es tracta d'activar els esquemes de coneixement de l'alumne -per exemple, mitjançant un organitzador previ.

- ensenyar als alumnes que fer hipòtesis, conjecturar i arriscar-se, és fonamental per a comprendre un text.

Aquests principis s'han d'acompanyar d'activitats específiques que facilitin la comprensió i la metacomprensió. Fitzgerald en proposa algunes: mirar el model de control de la comprensió que porta a terme el mestre; aprendre a reconèixer diferents tipus de preguntes; autointerrogar-se en el curs de la lectura; classificar l'adequació d'instruccions bones i dolentes ... Comentarem breument la que l'autora anomena "Plantejar-se preguntes mentre es llegeix", ja que fa referència a l'única de les habilitats metacognitives implicades en la lectura i senyalades per Baker i Brown (1984, vegeu cita més amunt) que no ha estat considerada en la apretada revisió que precedeix. Baker i Brown assenyalen que per comprendre el que llegeix, i per saber que ho comprèn, el lector ha de "comprometre's en l'autoqüestionament". Fitzgerald suggereix que una bona manera de practicar aquesta habilitat amb els nens consisteix en demanar-los que llegeixin un paràgraf i a continuació, per parelles, que formulin preguntes pertinents que hi facin referència, i que hauran de ser contestades per d'altres nens. Aquest procediment es fa extensiu a tot el text. L'autointerrogació ajuda als alumnes a saber el que han comprès i el que no; proporciona, doncs coneixement sobre la



comprensió. Cohen (1983) aporta evidència empírica que afirma que la instrucció dirigida a ensenyar als nens a formular-se preguntes pertinents sobre el text facilita la comprensió. Molt probablement, l'habilitat per a plantejar-se preguntes pertinents, es relaciona amb l'habilitat de comprendre preguntes. Una vegada més, ens trobem davant un aspecte que generalment no s'ensenya, però que és universalment utilitzat en l'avaluació -i no solament de la lectura- com ja hem deixat establert quan parlàvem de l'avaluació en realació als mètodes sintètics. En aquest mateix context, hem descrit la "taxonomia de preguntes" elaborada per Pearson i Johnson (1978). Els autors consideren que les preguntes són importants, tant en l'avaluació com en la instrucció:

"El problema no estriba en si [cal] utilitzar preguntes o no, sinó en com, quan i on han de ser utilitzades" (p.154)

A més senyalen l'existència de

"(...) tres tipus de preguntes (o més exactament, relacions pregunta-resposta): explícites en el text, implícites en el text i implícites en el "script"<sup>9</sup>. Les preguntes explícites en el text tenen respostes òbvies en la pàgina (...) Les preguntes implícites tenen la seva resposta en la pàgina, però no és tan òbvia. Quan es plantegen preguntes implícites en el "script", el lector necessita utilitzar el seu "script" per a confegir una resposta."

Pearson i Johnson (1978), Raphael (1982), i Strange (1980), insisteixen en la necessitat de plantejar preguntes dels diferents tipus als alumnes i d'ensenyar-los a cercar la informació pertinent allà on es troba. Convé senyalar que

<sup>9</sup>Considerem, en aquest context, "script" com sinònim d'esquema de coneixement.

qualsevol pregunta, per senzilla que sigui, obliga a fer inferències, però el grau d'inferència variarà en funció de les característiques de la pregunta. Aquest principi resulta vàlid tant quan s'ensenya a generar o a respondre qüestions interessants sobre el text, com quan les preguntes s'utilitzen amb finalitat avaluativa.

Ensenyar a fer prediccions sobre el text, ensenyar a interpretar-lo; dissenyar activitats dirigides a fer adonar als alumnes dels seus errors de comprensió, instruir-los en la compensació d'aquests errors ... ensenyar a llegir, en definitiva, en la perspectiva del model interactiu, no és una tasca senzilla. Les pàgines precedents han intentat il·lustrar les característiques d'una instrucció centrada en la comprensió, i malgrat no constituir una revisió exhaustiva i deixar de banda aspectes indubtablement importants, palesen la riquesa i la complexitat que la presideixen. La nostra convicció de que l'ensenyament ha de prendre la dreuera que es dibuixa en l'aproximació interactiva, s'acompanya de la convicció que en ell -com en tots els processos d'ensenyament/aprenentatge- la funció del mestre és fonamental. Convé, doncs, examinar amb un cert deteniment el paper de l'ensenyant.

#### Ensenyar a comprendre: La funció del mestre.

"En la instrucció directa, el professor, d'una manera raonablement formal i cara a cara, diu, mostra, construeix models, demostra, ensenya l'habilitat que cal aprendre. La paraula clau és mestre, doncs és qui està al comandament de la situació d'aprenentatge i qui dirigeix la lliçó, en comparació amb tenir la instrucció "dirigida" per un llibre, un centre d'aprenentatge, un quadernet o per un conjunt de materials."  
(Baumann, 1983; p.287 [citat per Baumann, 1985]).

La caracterització que fa Baumann de la instrucció directa, i el paper que atorga al mestre, pot ser qualificada de taxativa, i probablement rebutjada en determinats ambients educatius i psicopedagògics. Tanmateix, amb alguns matisos sense dubtes importants, estem disposats a acceptar-la. El primer matís respon a la pregunta: a partir de què ensenya el mestre? Per supost, a partir dels objectius que presideixen el procés d'ensenyament/aprenentatge -ensenyar a comprendre, en el nostre cas-; però això no és tot. Acceptarem que el mestre "diu, mostra, construeix models, demostra, ensenya ..." quan aquest ensenyament es basi i sigui coherent amb l'observació sistemàtica de l'alumne, únic medi per a organitzar una educació eficaç que no caigui en el verbalisme i la estandarització que l'ha caracteritzada durant molts anys. Si el mestre observa els seus alumnes, si sap com estan -si coneix en cada moment el seu "estat inicial" (Coll, 1980)- i disposa d'uns objectius clars, està en condicions d'ensenyar el que ha d'ensenyar. El segon matís és una conseqüència lògica del primer. El mestre ha d'observar els seus alumnes per a calcular el desfàs òptim entre el que ja saben i el que vol que aprenguin. Assegura així que l'alumne disposa de recursos cognitius per a abordar amb garanties d'èxit un nou coneixement. Però la tasca del mestre no finalitza en la presentació adequada d'un objecte de coneixement, per més que aquesta ja és de per sí difícil. El mestre intervé en el procés mitjançant el qual l'alumne fa seu aquest objecte de coneixement, i justament aquesta intervenció es materialitza en les activitats d'ensenyament. Acceptem que el mestre "diu, mostra, construeix models, demostra, ensenya ..." quan amb les seves intervencions, en la interacció amb els alumnes, afavoreix el procés de construcció del coneixement, és a dir, quan els ajuda a despassar el seu estat de desenvolupament efectiu, introduint-los amb la seva ajuda en la zona de desenvolupament pròxim,

"Un ensenyament orientat cap a una etapa de desenvolupament ja realitzat és ineficaç des del punt de vista del desenvolupament general del nen (...) la teoria de l'àrea del desenvolupament potencial origina una fórmula que contradiu exactament l'orientació tradicional: l'únic bon ensenyament és el que s'adelanta al desenvolupament."

(Vygotski, 1979; pp.35-36).

Ja hem dit més amunt que una interacció d'aquest estil no es dóna automàticament, sinó que exigeix la voluntat d'intervenir ensenyant, ajudant el nen per fer-lo anar més enllà d'on es troba, deixant el marge adequat per a la seva pròpia activitat autoestructurant. Amb aquests matisos, que com dèiem, són importants, estem d'acord amb Baumann: la funció del mestre és ensenyar, i en aquesta funció és insubstituïble. Cap ambient, màquina, sistema de fitxes o biblioteca podrà fer mai la seva feina.

En la perspectiva del model interactiu, i pel que fa a l'ensenyament de la lectura, es postula que hi ha continguts que cal ensenyar, estratègies que convé que els alumnes aprenguin -n'hem parlat llargament en l'apartat anterior; s'assumeix, a més, que el mestre s'ha d'encarregar de conduir els processos d'ensenyament/aprenentatge mitjançant els quals els alumnes assoliran els objectius que els han provocat. Veiem, doncs, com s'aborda l'ensenyament (el com, de l'ensenyament) en aquest model.

#### Ensenyar a comprendre: uns exemples concrets.

En el treball que venim citant al llarg d'aquest apartat, Collins i Smith fan una aproximació a la funció del mestre en l'ensenyament de la lectura que considerem particularment interessant. Els autors proposen un ensenyament presidit per una sèrie d'objectius generals: activar la formació d'hipòtesis per part de l'alumne; fer-lo adonar dels índexs

textuals que senyalen les idees principals, el tema ...; ajudar-lo a controlar la comprensió, vigilant els errors que es poden cometre; ensenyar a compensar les manques o errors de comprensió. Per a conduir l'alumne a l'assoliment d'aquests objectius -coherents amb els "continguts" de la lectura comprensiva de que parlàvem més amunt- Collins i Smith proposen una progressió en l'ensenyament expressada en termes d'estadis, on la funció del mestre va canviant. El primer estadi, o estadi de modelatge es caracteritza pel fet que el mestre, amb la seva actuació durant la lectura, serveix de model als alumnes per a les seves pròpies actuacions. Per a constituir-se en model, el mestre ha de llegir un text en veu alta -els autors recomanen que sigui llarg i poc conegut-, aturant-se sistemàticament a cada paràgraf per a verbalitzar i fer comentaris sobre els processos que el porten a la comprensió del text. En aquest sentit, el mestre verbalitza les hipòtesis que aquest li va suggerint; aporta l'evidència que confirma o que fa rebutjar les hipòtesis; verbalitza els dubtes que se li presenten (al nivell que sigui: paraules, frases ...) i les confusions en que es pot veure implicat, explicant també els mecanismes que utilitza per a "desfer l'obstacle" (Baker i Brown, 1984); per últim, l'ensenyant formula els comentaris crítics que el text li suggereix sobre els propòsits de l'autor, la realització a que arriba ...etc. Convé puntualitzar que no es tracta d'enunciar hipòtesis correctes exclusivament; en realitat, resulta beneficiós que en aquest estadi el mestre formuli alguna hipòtesi que després no es vegi confirmada, donat que d'aquesta manera els alumnes aprenen que les expectatives no es compleixen automàticament, i que molts cops és necessari procedir a revisar les hipòtesis inicials. El que Collins i Smith -i, en la mateixa línia, d'altres autors (Strange, 1980)- demanen a l'ensenyant, en definitiva, és que llegeixi als alumnes tot verbalitzant els processos interns responsables

de la construcció de la interpretació del text, processos que els alumnes han d'aprendre a manipular amb habilitat. En aquest primer estadi, tot i que l'actuació del mestre és fonamental, s'ha d'encoratjar la participació de l'alumne (per exemple, se'ls pot demanar que formulin una hipòtesi sobre el text; que expliquin per què enuncien aquesta, i no una altra ...). A mesura que la participació dels alumnes augmenta progressivament, s'aborda el segon estadi.

L'estadi de participació de l'estudiant té com a tret fonamental que en ell les estratègies de comprensió i el seu control es traslladen gradualment del mestre a l'alumne. En aquest sentit, a l'inici, l'ensenyant planteja preguntes que suggereixen una determinada hipòtesi -encara que ja no és ell qui la fa, com passava en l'estadi del modelat-, i d'una manera progressiva, proposa qüestions més obertes, les quals deixen més marge a l'alumne (per exemple, en lloc de: "trobes que la Caputxeta és una nena desobedient?" pot preguntar "com creus que continuarà la història?"). Collins i Smith (1980), que han posat de manifest la necessitat d'ensenyar a generar hipòtesis com a condició per assolir la comprensió del text, insisteixen en que cal crear un ambient on els alumnes s'adonin que tots tenen algunes idees sobre els esdeveniments que es relaten en la pàgina impresa; per supòst, es tracta d'ensenyar que no val "qualsevol cosa", però a la vegada que no hi ha una resposta correcta i que el que compta és la coherència interna i la comprensió que palesa una determinada predicció. En aquest sentit, els autors troben necessari encoratjar els alumnes que generen les seves pròpies hipòtesis; una bona manera de fer-ho consisteix en aportar l'evidència que les confirma -o en fer-los adonar dels indicadors que qüestionen la seva plausibilitat, per tal que puguin revisar-les. També el control de la comprensió ha d'anar passant als alumnes; això vol dir que aquests han d'adonar-se dels errors, i han

d'aprendre a generar les accions susceptibles de compensar-los. Aquesta assumpció de responsabilitats es fa gradualment, i en un primer moment el mestre interroga als alumnes sobre qüestions que aquests poden trobar confuses. Després, la seva funció serà més correctiva, en el sentit de senyalar els problemes que es poden escapar al control dels nens, o de suggerir algun tipus de compensació quan aquests no poden generar-la per ells mateixos. A mesura que l'estadi avança, el desplegament d'estratègies de comprensió i de metacomprensió s'haurà anat convertint en una qüestió de l'alumne, i el mestre tindrà més una funció d'ajuda, correcció i guia; arriba el moment de passar al tercer estadi.

En aquest, estadi de la lectura silenciosa, l'objectiu és que els alumnes portin a terme per si sols les activitats que han après en els estadis precedents, i això en el curs d'una lectura silenciosa: predir, cercar suport per a les hipòtesis, controlar la comprensió, realitzar accions compensatòries quan sigui necessari ... Collins i Smith recomanen diversos procediments per a ajudar els alumnes; així, en el cas de les prediccions, es pot anar inserint al llarg del text diverses qüestions que sol·licitin del lector una hipòtesi sobre els propers esdeveniments. Per supòst que l'acceptació de la resposta no ha de venir donada per la seva exactitud respecte de la informació textual, sinó per la coherència i raonabilitat de la predicció en el punt en que ha estat feta. Una manera de treballar el control de la comprensió consisteix en donar als alumnes textos que continguin errors o inconsistències, i demanar-los que els trobin. Si es vol que a més de detectar errades els alumnes les solucionin, llavors el procediment serà plantejar preguntes de comprensió sobre textos que presentin dificultats en diversos sentits; la resposta correcta només ha de poder ser formulada si s'han aplicat els mecanismes compensatoris adients. Del que hem dit fins aquí es desprèn que en

aquest estadi la intervenció del mestre consisteix sobretot en la presentació de materials adequats (Collins i Smith insisteixen en que els textos que es donin als alumnes han d'estar construïts de manera tal que possibilitin la formulació de tots els tipus d'hipòtesis que més amunt comentàvem) i en l'articulació de situacions d'ensenyament/aprenentatge variades -per exemple, utilitzant diversos tipus de text: narracions, descripcions, instruccions- que assegurin que les tècniques que els alumnes adquireixen per a la lectura podran ser generalitzades a qualsevol domini escolar i extra escolar.

La proposta de Collins i Smith, tot i que és general i possiblement requeriria d'una major concreció de cara a una utilització sistemàtica a les aules, dona, a la nostra manera de veure, un bon nombre d'elements de reflexió des d'un punt de vista psicopedagògic. Voldríem analitzar-ne només dos, d'altra banda íntimament relacionats; ens referim a la progressió que es postula en l'ensenyament i a la funció que correspon, respectivament, al mestre i l'alumne.

No cal dir que el camí cap a la comprensió propugnat per Collins i Smith s'aparta tant del que veïem en una perspectiva bottom up -en els mètodes sintètics- com del que es despenia de l'aproximació top down -o dels mètodes analítics. Es clar que això no és casual; en la perspectiva del model interactiu, la comprensió no és només un desideratum, un resultat que s'espera que apareixi a la fi del procés d'ensenyament/aprenentatge. La comprensió és un objecte de coneixement susceptible de ser ensenyat, que requereix d'unes situacions educatives específiques, les quals s'han d'organitzar en una progressió. I aquí trobem una nova i important diferència. El criteri que s'utilitza per a organitzar la seqüència d'instrucció d'estratègies de comprensió de la lectura es troba lluny d'una concepció



heteroestructurant (organitzada externament a l'alumne), i dissenya també d'una conceptualització estrictament autoestructurant (és l'alumne qui imposa l'organització)<sup>10</sup>. El criteri utilitzat és el de la interacció entre el professor i l'alumne; interacció que com afirma Coll (1985) permet la contrucció del coneixement:

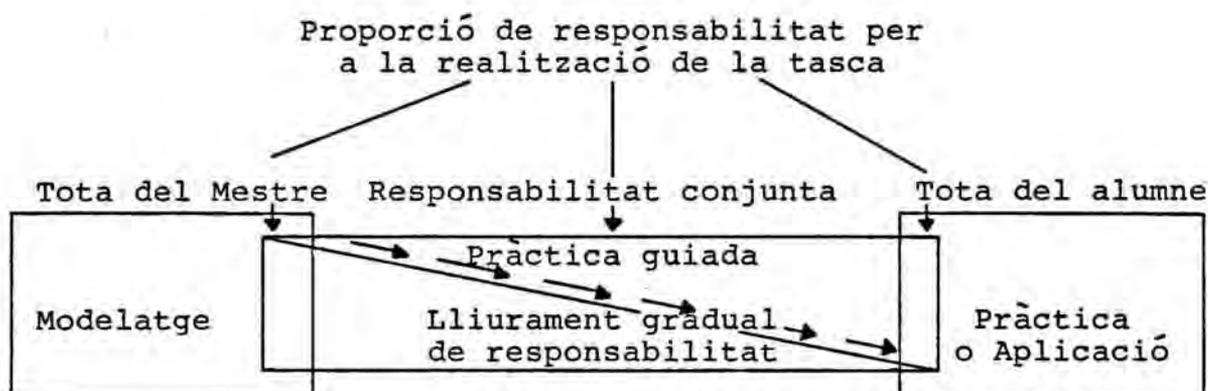
"L'activitat autoestructurant de l'alumne es genera, pren cos i discorre no com una activitat individual, sinó com a part integrant d'una activitat interpersonal que la inclou. L'activitat de l'alumne, que està a la base del procés de construcció del coneixement, s'inscriu de fet en el marc de la interacció professor-alumne."  
(Coll, 1985; p.63).

Collins i Smith (1980) proposen una seqüenciació de l'ensenyament que no contradiu en absolut l'afirmació de Coll. En realitat els tres estadis (modelatge, participació activa, lectura silenciosa) semblen inspirats en algunes idees de Vygotski (1979), especialment les que fan referència a la construcció interpersonal d'alguns processos que tradicionalment s'havien considerat totalment endògens, intrapersonals (Llei de doble formació dels processos psicològics superiors, Vygotski, 1979; p.36). En la proposta de Collins i Smith, el mestre, en un primer moment, ensenya, fent-ho ell, allò que cal fer -o algunes de les coses que és possible fer per a arribar a comprendre un text-; després sosté, ajuda la realització dels alumnes, per a arribar a la situació on aquests poden fer sols allò que precedentment havien dut a terme amb l'ajuda del mestre. La responsabilitat en la conducció de la comprensió i en els seu control passa progressivament del mestre a l'alumne, qui aprèn en

---

<sup>10</sup>Vegeu, en els primers apartats d'aquest mateix capítol, una definició més específica dels termes "heteroestructuració" i "autoestructuració" (Not, 1980).

una veritable situació d'interacció amb l'ensenyant. Una perspectiva similar és l'adoptada per Pearson i Gallagher (1983), que els autors extrapolen de Campione (1981). En aquesta perspectiva es pot parlar d'un model d'instrucció explícita, segons el qual qualsevol tasca o contingut acadèmic requereix d'una manera progressiva menor responsabilitat del mestre i, correlativament, més responsabilitat per part de l'alumne. La representació gràfica del model resulta clarificadora:



-Fig.7- Un model d'instrucció explícita (Pearson i Gallagher, 1983; p.337).

En el "Modelatge", la responsabilitat recau en el mestre, mentre que l'"Aplicació" és cosa de l'alumne.

"El desig del model és que cada alumne arribi al punt en que sigui capaç d'acceptar la responsabilitat total de la tasca, inclosa la responsabilitat de determinar si està aplicant o no l'estratègia adequada (auto-control). Però el model assumeix que caldrà alguna guia per tal d'assolir aquest estadi d'independència, i que és precisament el mestre qui proporciona aquesta guia. (...) L'estadi crític del model és el de "pràctica guiada", estadi en el qual el mestre lliure gradualment la responsabilitat als seus alumnes." (Pearson i Gallagher, 1983; p.338).

Convé precisar que aquests estadis no són compartiments estancs, i que no es postula una progressió segons la qual quan els alumnes han arribat a la lectura silenciosa -o al de pràctica-, ja ha acabat l'ensenyament. Entenem que en les situacions d'ensenyament/aprenentatge es passarà moltes vegades per tots tres estadis, segons el material que es treballi, l'objectiu que es persegueixi ...etc. El que sembla important és la presència de moments diferents en l'ensenyament, cadascun dels quals juga una funció específica i insubstituïble en l'assoliment de la comprensió lectora. Com tindrem ocasió de comprovar, mentre que la presència de la lectura independent -o d'activitats d'aplicació on el nen, per si sol ha d'arribar a la comprensió del text- és freqüent en les nostres escoles, les situacions d'interacció específica amb els alumnes per a ajudar-los a desplegar estratègies de comprensió rarament arriben a abastar aquest objectiu, -probablement, perquè no es planteja- mentre que l'ensenyament, el modelat per part del mestre és una activitat pràcticament inexistente. La interacció que es proposa no és possible sense una intervenció del mestre, una intervenció que es basa en l'observació de l'alumne, i que per tant no pot recolzar en límits rígits i estrets. Creiem que sovint s'entén "intervenció" o "directivitat" com sinònims d'imposició, rigidesa en el mestre i passivitat en l'alumne. No és això el que es postula. Unes paraules de Pearson i Johnson (1978), que resumeixen les estratègies d'ensenyament que els autors proposen, il·lustren el que s'espera del professor en la perspectiva que hem adoptat:

"(...) hem explicat quatre estratègies per a promoure la comprensió: extensió de conceptes, "slicing", prevenir i [donar] feed-back i modelar. Aquestes estratègies comparteixen alguns atributs comuns. Cadascuna requereix que el mestre elegeixi les preguntes amb judici, que de vegades faci el paper d'advocat del diable i de vegades d'advocat de l'alumne; que reaccioni amb flexibilitat, canviant una línia d'investigació quan sigui

necessari; i que romanguí obert als punts de vista alternatius dels alumnes, acceptant els raonaments bons però aparentment divergents."  
(Pearson i Johnson, 1978; p.196).

Si hem interpretat correctament les afirmacions de Coll (1985) que hem anat citant al llarg d'aquest capítol, i si la nostra comprensió de propostes com la de Collins i Smith (1980), Pearson i Gallegher (1983), o Pearson i Johnson (1978) no és errònia, ens trobem davant una reubicació de la figura de l'ensenyant. L'establiment d'uns objectius pel que fa a la lectura i l'observació dels seus alumnes es converteixen en la guia dels processos d'ensenyament/aprenentatge que planifica, i determinaran la seva intervenció. Quànt a aquesta, pot prendre -ha de prendre- diferents formes; que es triï una intervenció discreta, o la no intervenció, o una intervenció més directiva dependrà, en qualsevol cas, de les necessitats dels alumnes en una situació específica d'ensenyament/aprenentatge i dels objectius que presideixen aquesta situació. En aquest sentit, quan es tracta d'ensenyar estratègies d'instrucció molt concretes, es recomana una actitud més directiva del mestre. Baumann (1985), per exemple, proposa un mètode d'instrucció directa per a ensenyar a treure la idea principal d'un paràgraf. Aquest objectiu general es descomposa en diversos objectius específics (idees principals en paràgrafs; en textos; implícites; explícites) que dóna lloc a vuit lliçons. Les lliçons d'estratègies proposades per Baumann (1985) tenen bastants punts en comú amb les de Goodman i Burke (1982), tot i que Baumann clarifica notablement la funció de l'ensenyament, que en aquells autors resultava ambigua. Per cada lliçó es requereixen cinc passes:

"a) introduir la destresa (Instrucció), b) oferir un exemple (Exemple), c) ensenyar la destresa (Instrucció Directa), d) proporcionar l'aplicació i exercicis de transferència sota la supervisió

del professor per a oferir el feed-back correctiu (aplicació Dirigida pel Professor) i e) administrar exercicis pràctics (Pràctica Independent)." (Baumann, 1985; p.91).

El mestre, doncs, ensenya, exemplifica, supervisa, corregeix. Interacciona amb els alumnes, i fruit d'aquesta interacció neix la possibilitat d'estructurar un ensenyament de la lectura que es centra en el procés de comprensió -l'ensenyament-, susceptible, doncs, d'assolir els objectius que el presideixen -comprendre, interpretar, utilitzar la informació textual. L'alumne, al seu torn, immers en situacions de lectura significatives, se sent ajudat per la bastida que li proporciona el mestre, i té les condicions per a progressar en el seu camí d'apropiació del sistema de la llengua escrita. Que pugui ser difícil arribar a una situació com la descrita -gairebé idíl·lica- no ha de fer perdre de vista que és el pol cap on, des de la perspectiva en que ens hem situat, s'hauria de tendir.

#### L'avaluació de la comprensió lectora en el model interactiu.

Tal com ha estat conceptualitzat l'ensenyament de la comprensió lectora en l'aproximació interactiva, resulta evident la possibilitat de portar a terme una avaluació formativa en el sentit que Allal (1980) dóna al terme:

"(...) l'avaluació assumeix una funció formativa ja que la seva finalitat és proporcionar informacions que permetin una adaptació de l'ensenyament a les diferències individuals en l'aprenentatge." (p.6).

Afegim encara, i això és el més interessant des del nostre punt de vista, que dissenyar la instrucció a l'interior del model interactiu permet que l'avaluació formativa adopti la millor de les formes possibles, és a dir aquella en que les

activitats d'avaluació estan integrades amb les activitats d'ensenyament. O, per dir-ho d'una altra manera, aquella en que les activitats d'ensenyament s'han planificat de tal forma que permeten una avaluació contínua i una regulació interactiva constant:

"(...) totes les interaccions de l'alumne -amb el mestre, amb d'altres alumnes, amb un material pedagògic- constitueixen ocasions d'avaluació (o d'autoavaluació) que permeten adaptacions de l'ensenyament i de l'aprenentatge. La regulació d'aquestes activitats és doncs de naturalesa interactiva. La finalitat és oferir una "orientació" individualitzada durant l'aprenentatge més que un remei a posteriori."  
(Allal, 1980; p.14).

Quan està treballant amb els alumnes per tal de fer prediccions plausibles sobre el text, l'ensenyant veu i sap qui té dificultats en aquesta tasca específica; quan el treball versa sobre comprensió d'idees principals, es posa de manifest l'habilitat o poca eficàcia de determinats alumnes ... i així en qualsevol de les tasques que hem inclòs en aquest capítol. Pearson i Johnson (1978) fins i tot arriben a qüestionar la utilització de proves per a avaluar la comprensió. Els autors comparteixen també la idea d'una avaluació concomitant a la instrucció, i recomanen als ensenyants la utilització de la informació que es desprèn de les activitats de classe:

"Sortosament, com a mestre, et trobes en una posició [que permet] recollir moltes mostres de les realitzacions dels alumnes durant un llarg període de temps. D'aquí que no necessitis fiar-te d'un test particular d'avaluació (...)  
En d'altres paraules, la instrucció en si mateixa et proporciona oportunitats d'avaluar les realitzacions i progressos dels alumnes en diverses tasques de comprensió. Per supost, és probable que una avaluació així sigui informal i poc precisa (...); però donat que és contínua i basada en moltes mostres de conducta és molt possible que

sigui útil per a prendre decisions sobre els alumnes."

(Pearson i Johnson, 1978; p.2.

Tota l'aproximació interactiva, en el seu conjunt, ofereix elements útils per a reflexionar sobre l'avaluació i les activitats que generalment s'utilitzen per a portar-la a terme. Recordem en aquest sentit la taxonomia de relacions entre preguntes i respostes de Pearson i Johnson (1978), posteriorment adoptada per Raphael (1982) (preguntes "Right There", "Think and Search" i "On my own"). Recordem també la conceptualització de Baker i Brown relativa a la interpretació dels errors de comprensió que un lector pot cometre (no disposar d'esquemes adequats/disposar-ne, però no trobar els indicadors que permetrien activar-los/activar-ne un que no es correspon amb les intencions de l'autor). En un context molt similar, Strange (1980) afirma que una de les aplicacions més útils del punt de vista interactiu en la seva aproximació a la lectura resideix en els elements que proporciona per a interpretar les manques o errades en la comprensió. L'autor afirma que aquesta perspectiva, l'error pot estar causat per diverses raons:

- a) No disposar d'un esquema adequat; aquesta possibilitat és tant més freqüent com més jove és el lector.
- b) Disposar d'esquemes "ingenus" o poc evolucionats, que no poden donar compte del contingut del text.
- c) Trobar-se davant d'un text que no diu res de nou a allò que ja coneix el lector.
- d) Trobar-se amb textos que desenvolupen poc els esquemes del lector. Strange (1980) afirma que aquest fet és produeix amb certa freqüència, sobre tot quan la lectura versa sobre manuals (tipus "basal readers") el vocabulari dels quals és molt limitat, i que ofereixen poques possibilitats de fer exercicis interessants amb les paraules.

- e) Un altre font de conflictes sorgeix quan el lector disposa de diversos esquemes que a priori s'ajusten al text, i que provoquen interpretacions diferents.

Strange creu que si es tingués informació sobre les experiències prèvies dels lectors, es podria entendre la coherència de moltes interpretacions que de vegades es qualifiquen com incorrectes.

Strange parla encara d'altres focus susceptibles de provocar errors en la comprensió, però el precedent il·lustra l'afirmació de l'autor sobre la utilitat del model interactiu en l'explicació d'aquests errors.

Per supost que l'avaluació és un tema que es mereix un tractament molt més seriós que el que li hem donat aquí. La síntesi que hem fet palesa com una determinada manera d'enfocar l'ensenyament implica una determinada manera d'avaluar-lo. En la perspectiva del model interactiu es donen les condicions per a portar a terme una avaluació del procés d'ensenyament/aprenentatge llargament reivindicada pels especialistes. Es una dada més que s'afegeix a la llista de raons que ens han fet decantar per aquest marc conceptual.

Assumir que és possible ensenyar la lectura comprensiva; disposar de continguts específics per a fer-ho; postular la interacció constant entre l'alumne i el mestre per a assolir els objectius proposats; portar a terme una avaluació formativa, a l'interior mateix del procés d'ensenyament/aprenentatge. Aquests serien, en síntesi, els trets característics de l'aproximació interactiva a l'ensenyament. Però, què és el que succeeix realment a les aules? Els capítols següents intenten, des de diferents perspectives, donar resposta a aquest interrogant.



**CAPITOL IV.**

**L'ANALISI EMPIRICA DE L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA.**

En els capítols anteriors hem intentat oferir una visió general de les diverses maneres com es conceptualitza la lectura, de les fases i processos implicats en el seu aprenentatge i de les característiques que pot presentar el seu ensenyament, segons aquest s'inscriu en un o altre marc teòric (bottom up, top down, interactiu). L'exposició precedent ha permès així mateix ubicar la nostra postura en relació als aspectes que acabem de citar; hem insistit especialment en els principis que -des de la perspectiva que hem adoptat- haurien de presidir la instrucció de la comprensió lectora, i sobre les estratègies adequades per a assolir-la. Aquest fet no és en absolut casual, sinó que respon plenament als interessos que es troben en l'origen d'aquest treball: l'ensenyament de la lectura. Convé doncs, abans d'analitzar la nostra pròpia realitat educativa en aquest àmbit concret, conèixer els resultats de la investigació menada en el camp de la instrucció de la comprensió lectora: aquest és el propòsit del present capítol. En el que segueix, intentarem justificar la necessitat d'estudiar els processos d'ensenyament/aprenentatge -de lectura, o de qualsevol objecte de coneixement- en el lloc on es produeixen, i iniciarem una reflexió sobre la repercussió que aquest enfocament té en la metodologia d'investigació utilitzada<sup>1</sup>. Tot seguit, revisarem alguns treballs sobre l'ensenyament de la lectura amb una doble finalitat: saber com ensenyen els mestres, i esbrinar els possibles factors subjacents a una determinada manera d'ensenyar.

---

<sup>1</sup>Aquesta reflexió s'abordarà amb major amplitud en el Cap. VI, en l'apartat dedicat al mètode.

#### 4.1. La investigació sobre l'ensenyament de la lectura: un plantejament interaccionista i ecològic.

Indubtablement, la millor manera d'investigar sobre l'ensenyament de la lectura consisteix en dirigir-se al lloc on aquest es produeix -l'aula, l'escola- i desplegar una sèrie d'estratègies que ens permetin esbrinar allò que es constitueix en motiu i origen de la investigació. Hem dit "la millor manera ..." i probablement hauríem de dir l'única; com han senyalat diversos autors (Coll, 1981; Gillieron, 1980), les situacions d'ensenyament/aprenentatge són difícils de reproduir fora del seu context habitual sense córrer el risc que perdin alguns trets que els són consustancials. Per supost que no estem parlant d'un fenomen inherent al cas de la lectura; tots els dissenys d'investigació en els quals els processos d'interacció a l'aula ocupen un lloc central, presenten una mateixa exigència: contextualització, investigació en situació "natural".

"La il·lusion de poder arribar a elaborar una didàctica per via deductiva a partir de la psicologia, i molt especialment a partir de la psicologia del desenvolupament, s'abandona progressivament (...). L'objecte d'estudi de la psicopedagogia és el procés mateix d'ensenyament-aprenentatge, i aquest és molt difícil de reproduir "in vitro" sense sacrificar alguns dels aspectes que el caracteritzen (...). Aquesta consciència de la necessitat de considerar el marc institucional tendeix a potenciar l'aula com a lloc privilegiat d'investigació i, en conseqüència, a prendre la metodologia observacional com instrument més adequat.

(...)

D'altra banda, existeix una llarga tradició psicopedagògica que ha atorgat una atenció especial al fenomen de la interacció com element bàsic del procés d'ensenyament/aprenentatge (...) sembla obvi que la millor manera d'estudiar la interacció, en qualsevol dels seus vertents, consistirà en observar directament una classe en ple procés d'ensenyament/aprenentatge."

(Coll, 1981; p.116).

En l'àmbit concret de la lectura, són nombrosos els autors que propugnen una investigació in situ (Hewitt, 1982; Pearson i Gallagher, 1983; Shavelson i Stern, 1981; Venezky, 1984). Aquesta reivindicació de l'aula com indret privilegiat per a investigar determinats problemes no s'ha d'entendre com un menyspreu o una desvalorització de les investigacions que no s'ubiquen en aquest context. Al contrari, és evident que hi ha qüestions que poden -o han de ser- estudiades en el laboratori. Però és evident també que algunes qüestions -i entre elles, per supost, l'ensenyament de la lectura comprensiva-, exigeix que l'investigador s'aproximi a l'aula i porti a terme la seva missió en un context complex, ric, difícil de sistematitzar.

Justament les característiques d'aquest context plantegen l'exigència d'una adequació dels mètodes que hom utilitza en la investigació. La metodologia observacional, amb les diferents modalitats que pot prendre, es configura com la més adequada per a l'estudi dels processos d'ensenyament/aprenentatge en situació natural i, consegüentment, per a l'estudi de les estratègies d'ensenyament de la lectura comprensiva. Les investigacions que tindrem en compte per a il·lustrar aquest capítol parteixen de la premisa que acabem de comentar (investigació a l'aula, mètode d'observació ...). Convé tanmateix puntualitzar que aquest tipus de treball no és l'únic susceptible d'aportar elements d'interès que contribueixin a la pràctica de l'ensenyament de la lectura. Pearson i Gallagher (1983), en una documentada revisió (The instruction of reading comprehension) distingeixen quatre categories en les quals és possible classificar el gran nombre d'estudis que s'ocupen de l'ensenyament de la lectura. Les descripcions existencials descriuen la instrucció tal qual es dona a les classes. Les proves existencials intenten mostrar la pertinència de determinats factors per a la comprensió, i consegüentment, la necessitat

d'ensenyar-los. Mitjançant els experiments pedagògics s'organitza de manera sistemàtica l'ensenyament en torn d'una estratègia o conjunt d'estratègies que es considera que poden millorar l'adquisició de l'alumne (per exemple, ensenyar rutines explícites per a que els alumnes pugin trobar la frase més important d'un paràgraf i ensenyar estratègies per a controlar la comprensió). L'avaluació de programes d'ensenyament es dedica a analitzar els seus objectius, la seqüència de continguts, la funció del mestre i els resultats als quals s'arriba amb determinats programes [en el sentit de manual].

Des de la seva pròpia perspectiva, cadascuna d'aquestes línies d'investigació col.labora a la configuració d'una teoria de la lectura amb repercussions indubtables en l'àmbit de l'ensenyament, i en aquest sentit, totes són necessàries. Per als nostres propòsits, no obstant, serà suficient limitar-nos a les "descripcions existencials" (a les investigacions sobre el que passa realment a les aules en les seqüències d'ensenyament de la lectura).

#### 4.2. L'ensenyament de la lectura a les aules.

En una revisió recent (1983) Pearson i Gallagher afirmen que la major part de les investigacions sobre l'ensenyament de la comprensió lectora s'ha portat a terme a partir de l'any 1978. Probablement aquest fet es deu a l'emergència, a mitjans de la dècada dels anys 70 dels models interactius, que ofereixen un nou marc per a analitzar i interpretar els processos de comprensió, i atorguen un estatus precís a l'ensenyament de les estratègies de comprensió en la pràctica instruccional. En aquest context cal situar els treballs orientats a donar compte del que succeeix realment a les aules en situació habitual d'ensenyament/aprenentatge

de la comprensió lectora; les "descripcions existencials", segons els termes utilitzats per Pearson i Gallagher:

"Les descripcions existencials es fan per a descriure la instrucció tal com existeix a les escoles i/o als materials. En principi, aquestes descripcions romanen neutrals respecte d'avaluar si el que existeix és bo o dolent. Tanmateix, poques assoleixen la neutralitat; i fins i tot, si l'assoleixen, rarament són interpretades per d'altres amb neutralitat."  
(1983; p.319).

En aquest apartat, ens ocuparem d'algunes de les investigacions més representatives sobre l'ensenyament de la lectura tal com aquest es dona a les aules. Fer una revisió, per modestos que siguin els propòsits que aquesta persegueixi, implica sempre seleccionar a partir d'alguns criteris; com ja hem dit abans, els motius que ens impulsen a detenir-nos en l'anàlisi empírica de la lectura són de dos ordres: ens interessa saber què succeeix en les situacions d'ensenyament/aprenentatge de la comprensió lectora, i volem esbrinar els factors que han estat identificats pels diversos investigadors com a crucials en el disseny de les esmentades situacions. El fet de cenyir-nos als treballs que prenen com objecte d'estudi les pràctiques instruccionals tal qual es donen, ens fa deixar fora de l'àmbit d'aquesta revisió les investigacions que, encara que recullin les seves dades a l'aula, impliquen la manipulació de determinades variables (per exemple, els "experiments pedagògics", on es demana al mestre que ensenyi de determinada manera; o que treballi sobre una estratègia específica, o que se centri en determinat material). Els treballs inclosos a la revisió utilitzen majoritàriament un registre de dades narratiu i/o magnetofònic (audiotape); les investigacions que utilitzen sistemes de categories prèviament elaborades per a registrar allò que succeeix a la classe, no han estat considerades en aquest apartat. Els criteris de representativitat venen donats per

la presència dels treballs en les revisions consultades (per exemple, Pearson i Gallagher, 1983; Shavelson i Stern, 1981; Tierney i Cunningham, 1984), i per la valoració que en elles mereixen. Per últim, hem inclòs en la nostra ràpida panoràmica sobre la investigació en ensenyament de la lectura treballs de tipus "global" -a l'origen dels quals es troba la pregunta: què i com ensenyen els mestres quan ensenyen la comprensió de la lectura?- i estudis de caràcter "puntual" -que responen al què i al com de l'ensenyament de determinades estratègies o habilitats considerades importants per al desenvolupament de la comprensió, o que donen compte de determinats comportaments habituals del mestre en aspectes concrets de la instrucció de la lectura. En l'exposició que segueix, utilitzarem un treball del primer tipus com a marc estructurador d'investigacions més puntuals.

Les revisions i informes d'investigació consultats coincideixen en qualificar l'estudi portat a terme per Durkin (1978-79) com el més important en l'àmbit de la recerca sobre ensenyament. En le seu treball Durkin observa quaranta mestres de cicle mitjà (de 3er. a 6è. curs) en situació d'ensenyament/aprenentatge en sessions de lectura i en classes de ciències socials, amb l'objectiu d'esbrinar el tractament que donen a la comprensió lectora. Per tal d'organitzar la informació que es desprèn de les seves observacions, l'autora utilitza una sèrie de categories relatives a la conducta dels mestres i/o dels alumnes. Les categories emprades per a analitzar les observacions són:

- avaluació (l'ensenyant planteja preguntes sobre el text que han llegit els alumnes)
- ensenyament de la comprensió (l'ensenyant dóna pautes o consells als alumnes per a que pugui comprendre un fragment o text)
- proporcionar instruccions (l'ensenyant proporciona instruccions als alumnes per tal que aquests enten-

guin els requisits formals d'una tasca -generalment, del llibre de treball o fitxa-, però aquestes instruccions no fan referència al contingut de la tasca)

- pràctica (els alumnes fan els exercicis manats pel mestre -fitxa, llibre de treball ...- pel seu compte)
- aplicació (els alumnes, sota el requeriment i guia del mestre, apliquen una habilitat que acaben d'aprendre a un nou exemple).

El resultat des del nostre punt de vista més frapant a que condueix la investigació menada per Durkin és que dels 17.997 minuts d'observació de pràctica d'ensenyament de la lectura, només 50 minuts podien ser adscrits a la categoria "ensenyament de la comprensió" (0,27% del temps observat). Les activitats que els mestres portaven a terme amb més freqüència eren les d'avaluació -interrogar als alumnes sobre un text que aquests han llegit- i les dirigides a proporcionar instruccions per a la realització independent d'exercicis o fitxes del llibre de treball per part dels alumnes. Aquests resultats són coherents amb els trobats per la mateixa autora en analitzar les "guies didàctiques" que acompanyen els manuals de lectura que s'utilitzen a la classe<sup>2</sup>. Durkin (1981) utilitza una categorització similar a la que fa servir per a l'anàlisi de les observacions; d'aquest estudi es desprèn que el manual del mestre -originalment concebut per a orientar la seva acció didàctica- aconsella, per a que els alumnes assoleixin l'objectiu fixat -la comprensió lectora-, les sessions de preguntes post-lectura i el treball independent en fitxes i llibres de

---

<sup>2</sup>Aquestes guies, amb el llibre de lectura i els llibres de treball o fitxes, formen els "basal Readers". Al nostre país, i especialment els darrers anys, les editorials han adoptat amb freqüència aquesta estructura per als manuals de lectura.



treball. Una vegada més, l'ensenyament específic de la comprensió és inexistent, o en el millor dels casos es redueix a indicacions del tipus "Recordeu als alumnes que la idea principal és la idea més important del paràgraf". Afegim encara que, en les guies didàctiques analitzades per Durkin (1981), les activitats d'aplicació (aplicar una habilitat, apresada sota la guia del mestre, a un nou exemple o material), en lloc de configurar-se com el pas següent a una seqüència d'instrucció específica -la qual cosa sembla ser un requisit lògic per a que pugui parlar-se d'aplicació- tendeixen a substituir aquesta instrucció, considerant-se implícitament que els alumnes aprendran a força de fer els exercicis. L'anàlisi del que passa a les classes, i l'anàlisi de les recomanacions dels manuals permeten constatar la seva coincidència: avaluació i treball independent semblen ser els pilars sobre els que es fonamenta l'ensenyament -o millor en aquest cas hauríem de dir l'aprenentatge- de la comprensió lectora. Aquesta constatació ha portat a Durkin, i d'altres autors, com Duffy i McIntire (Duffy i Roehler, 1982) a afirmar que en les sessions dedicades a l'ensenyament de la lectura, els mestres es limiten o fan poc més que controlar l'activitat dels alumnes mitjançant els materials que s'utilitzen a la classe. Una apreciació similar és la de Pearson i Gallagher (1983). Els autors reporten unes observacions d'ensenyament de la lectura en àrees de contingut -ciències socials i naturals- en una mostra de quaranta mestres. Gallagher i Pearson troben diferents models d'interacció entre mestres i alumnes, tots amb l'objectiu d'ajudar els alumnes a assimilar el contingut del text. Malgrat els diferents tipus d'interacció -els alumnes llegeixen fragments del text, el mestre va intercalant preguntes (65% dels mestres); els alumnes llegeixen el text sencer, el mestre els implica després en un diàleg centrat en els aspectes que considera més importants (10% dels mestres); els alumnes llegeixen el text, i el mestre,

posteriorment, en fa la paràfrasi (10% dels mestres)-, totes estan motivades pel sentiment, expressat pels ensenyants en entrevistes mantingudes amb els investigadors, que els alumnes necessiten algun tipus d'ajuda per a adquirir la informació textual. Com afirmen Pearson i Gallegher, (1983):

"Això porta a una situació en la qual els mestres es senten compel.lits a fer quelcom que duplica, més que complementa, la funció del text com a font d'informació clau. La qüestió que es planteja, naturalment, és quan els alumnes tindran l'oportunitat d'adquirir estratègies que puguin aplicar independentment."  
(p.322).

Els autors troben només dos mestres que dediquen part del temps d'instrucció a ensenyar estratègies susceptibles de ser utilitzades després pels alumnes.

Els resultats a que arriba Durkin (1978-79; 1981) han estat confirmats per d'altres investigadors, tant en l'àmbit de l'observació de les aules, com en l'anàlisi dels materials. Pearson i Gallagher (1983) citen el treball de Nielsen, Rennie i Connell (1982), en el qual els autors utilitzen una versió modificada de les categories originals de Durkin per a analitzar les observacions de classes de ciències socials. Nielsen i els seus col.laboradors arriben als mateixos resultats reportats per l'autora: les activitats més freqüentment desempenyorades pels mestres són, en aquest ordre, l'avaluació del contingut de la lectura -mitjançant preguntes post-text- i les consignes i instruccions per a ajudar als alumnes<sup>3</sup>. Tot i que en la seva investigació Nielsen, Rennie i Connell (1982) troben una proporció més elevada d'activitats d'instrucció específica en lectura comprensiva (al voltant de 2,4%), aquesta tasca continua

<sup>3</sup>A entendre els requisits formals de la tasca que han de realitzar.

ocupant una mínima part de la interacció mestre/alumne en el curs del procés d'ensenyament/aprenentatge. Conclusions similars són assolides per Hodges (1980) en un interessant estudi portat a terme amb 44 mestres de quart curs a Illinois. L'autora mitjançant "surveys", entrevistes i observacions de classe, es proposa examinar les aproximacions a l'ensenyament de la lectura, en un desig de veure els mètodes, els materials i les conductes que efectivament despleguen els mestres per a ajudar als seus alumnes a comprendre un text, Hodges vol respondre a dues qüestions principals, les quals es subdivideixen, al seu torn en preguntes que fan referència a aspectes més puntuals:

"La primera gran pregunta de l'estudi era: Quines aproximacions (conductes, mètodes i materials) utilitzen els mestres de quart curs a les escoles públiques elementals per a ajudar als nens a entendre el que estan llegint? Hi havia quatre subpreguntes relacionades:

- a. Quant temps es dedica diàriament a la instrucció formal en lectura a les classes estudiades?
- b. Quins tipus d'activitats de lectura tenen lloc en aquest interval de temps?
- c. Quins tipus de materials s'utilitzen? Com s'utilitzen?
- d. Com estan organitzades les classes per a la lectura?

La segona gran pregunta era: Quines són les concepcions dels mestres sobre la comprensió de la lectura? Hi havia tres subpreguntes relacionades:

- a. Com defineixen els mestres la comprensió?
- b. Quines són les fonts d'informació dels mestres relatives a la comprensió?
- c. Com avaluen els mestres la comprensió a les seves classes?

(Hodges, 1980, p. 111).

Hodges utilitza tres mètodes per a recollir les dades de la

investigació. Per a fer el "survey", envia un qüestionari<sup>4</sup> als 44 mestres que componen la mostra; d'aquests, a l'atzar, en tria vuit per a les entrevistes, i vuit més per a observar les seves classes de lectura durant tres dies. Quatre dels mestres observats mantindran també una entrevista amb la investigadora. Mitjançant l'observació, Hodges vol recaptar informació sobre el temps que es dedica a la lectura, i als mètodes, objectius i programes que s'utilitzen quan aquesta es treballa en una àrea de contingut. Les dades obtingudes seran posteriorment classificades mitjançant un sistema de categories preestablert. Això permet, en opinió de l'autora, disposar a la vegada de les dades brutes i resumides per a l'anàlisi. Els resultats d'aquesta investigació són, des del nostre punt de vista, interessants, i consistents amb els trobats per Durkin (1978-79), Nielsen i cols. (1982) i Pearson i Gallegher (1984). Les dades provinents dels 44 mestres constaten que el temps dedicat a la lectura oscil·la entre 40 i 120 minuts diaris, amb una mitja d'una hora -la qual cosa representa el 18% del temps escolar total. Més interessant que l'interval en sí mateix és el fet que la justificació del temps dedicat a la lectura es deu, per la major part dels mestres, a factors exògens, com pot ser la necessitat de coordinar-se amb un altre mestre, el repartiment de la jornada escolar ...etc. A més, les observacions posen de manifest que aproximadament el 19% del temps acordat a les activitats de lectura es perd en d'altres tasques -assegurar la disciplina, canvis de lloc ...etc.

Pel que fa a les activitats que ocupen l'interval temporal dedicat a la lectura, Hodges troba que tant a les observacions com a les entrevistes, l'ensenyament de la comprensió

<sup>4</sup>En l'informe d'investigació no s'especifiquen les característiques d'aquest qüestionari ni de les entrevistes.

literal es considera l'activitat d'instrucció més important per al quart curs, seguida del reconeixement de paraules, i del significat de paraules. Activitats com la comprensió inferencial, hàbits d'estudi ...etc., se situen molt lluny de les més amunt citades<sup>5</sup>. El material més utilitzat el constitueixen els "basal readers" (41 del 44 mestres), i la manera més comuna de treballar-los consisteix en la lectura oral per part dels alumnes seguida de preguntes relatives al text plantejades per l'ensenyant. A poca distància es troba la lectura silenciosa -també seguida de preguntes-, i en tercer lloc, els mestres situen els exercicis i fitxes del llibre de treball com a mètode d'ensenyament. Aquests resultats representen, per Hodges, un patró instruccional:

"La majoria dels mestres veuen la lectura oral o silenciosa de les "basal series" seguides de preguntes com la millor manera d'assolir el seu objectiu d'ensenyament número u: la comprensió literal. S'ha reportat o observat molt poc ensenyament verbal directe de qualsevol habilitat de comprensió, ja sigui literal o inferencial." (1980; p.112).

Malgrat que els pensaments pedagògics dels mestres relatius a la lectura i la seva influència en l'ensenyament seran tractats amb deteniment en el proper capítol, val la pena donar un cop d'ull a les troballes d'Hodges pel que fa a les conceptualitzacions dels professors, que, com es recordarà presidien, al costat de l'interès per les aproximacions a l'ensenyament, els objectius de la investigació que estem comentant. L'autora troba que els mestres consideren la comprensió com un dels objectius instruccionals més

---

<sup>5</sup>L'autora no especifica que enten per "comprensió literal" o "inferencial". Li atorguem, doncs el significat que comunment s'atribueix a aquests termes. La comprensió literal fa referència al record de fets, dades, esdeveniments que es troben en el text. La comprensió inferencial, tot i fer referència al text, exigeix inferències del lector.

importants; el problema és que en lloc de veure-la com un procés la defineixen en termes d'habilitats que s'hi associen. Més interessant encara, quan es discuteix amb els ensenyants sobre les seves pròpies pràctiques d'instrucció, queda establert que la majoria es centren en el que generalment es qualifica com "comprensió literal", i que la comprensió inferencial es té poc en compte -o senzillament, s'exclou.

Respecte de les fonts relatives a la comprensió, els mestres es fixen, gairebé de forma exclusiva en el manual del mestre -la guia didàctica- que acompanya els "basal readers". Parafrasejant Hodges, sembla que el que la guia suggereix per a la programació diària, és seguit pels mestres. (Recordem a aquest respecte l'afirmació de Pearson i Gallagher (1983) segons la qual els mestres tendeixen a duplicar, més que a complementar el que ja hi ha als llibres; o la de Durkin (1981), qui deixa clar que els ensenyants es limiten a fer el que diuen els manuals). Per últim, però no menys interessant, el treball d'Hodges confirma quelcom que ja hem anat comentant en capítols anteriors. Quan s'interroga sobre l'avaluació de la comprensió, l'autora troba que els mestres utilitzen el mateix mètode que per a "ensenyar-la": plantegen preguntes després d'haver fet llegir un text als nens.

Aquest conjunt de resultats permet Hodges formular un seguit de conclusions d'indubtable interès, tant per a la formació dels ensenyants, com per a la futura investigació en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura. Aquestes conclusions seran discutides més endavant; ara volem transmetre al lector les impressions de la pròpia autora en una visió retrospectiva, mirant el seu treball:

"Les dades d'aquest estudi il·lustren que malgrat que la majoria dels mestres que participaven creien que la comprensió era important per a la lectura, estaven poc segurs del que suposava la comprensió i el seu ensenyament. A més, les dades mostren que els materials comercials dels quals depèn la major part de l'ensenyament que realitzen els mestres (predominantment basal readers) tendeixen a aproximar-se a la comprensió des del punt de vista de sèries d'habilitats que cal dominar separatament."  
(Hodges, 1980; p.114).

Aquestes paraules palesen la importància de dues de les moltes qüestions encara fosques o problemàtiques en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura comprensiva. Hodges, d'una manera indirecta, planteja les relacions entre conceptualització de la lectura i la seva pràctica, tal com aquestes relacions s'estableixen en els mestres; com anunciàvem més amunt, aquest tema serà tractat en el capítol V del nostre treball. D'altra banda, la cita posa de manifest el rol fonamental que juguen els materials que serveixen de suport a l'ensenyament, i l'interès d'analitzar-los, en tant en quant aquesta anàlisi és susceptible d'oferir elements de reflexió útils per a la comprensió del que succeix a les aules. Donat que aquest interès és compartit per d'altres autors que ja hem anat citant (Durkin, 1978-79; 1981; Pearson i Gallagher, 1983), ens ocuparem, encara que d'una manera superficial, dels manuals de lectura en aquest mateix capítol. Abans, però, es convenient reportar les dades d'algunes investigacions de caràcter puntual que poden ajudar, des de la seva perspectiva a fer-nos una idea del que passa a les aules.

Una vegada més, hem de palesar la dificultat de trobar investigacions que es fixin en el que realment succeeix en les situacions d'ensenyament-aprenentatge de la comprensió lectora. Pel que nosaltres coneixem, són molt més nombrosos els treballs que, tot i que recullen les seves dades a

l'aula, modifiquen les condicions habituals d'aquesta per a provocar un "experiment pedagògic" (Day, 1980; Raphael i Pearson, 1982; citats per Pearson i Gallagher, 1983) o per a analitzar detalladament alguna conducta habitual dels mestres, (per exemple, Englert i Semmel, 1983, qui per a observar la conducta dels mestres en front dels errors de lectura dels nens, provoquen una situació d'instrucció tutorial). L'interès d'aquest tipus d'investigacions és innegable; tanmateix, per al nostre propòsit d'il·lustrar què passa en les situacions habituals de classe -propòsit que es troba a la base d'aquesta revisió i de la nostra pròpia investigació empírica -la seva inclusió ens obligaria a fer extrapolacions i generalitzacions de legitimitat discutible. Per aquest motiu ens centrarem en els treballs que han volgut veure determinats aspectes relacionats amb la comprensió lectora tal qual es donen a les aules. Els estudis finalment escollits són el de Guszak (1967), sobre les característiques de les preguntes que els mestres plantegen als alumnes, i el realitzat per Allington (1980) sobre les conductes exhibides pels ensenyants en resposta als errors de lectura comesos pels nens.

El treball de Guszak (1967), que podem considerar pioner en l'àmbit de la investigació sobre l'ensenyament de la comprensió lectora, representa en paraules del propi autor un esforç per a determinar el tipus d'activitats de "lectura-pensament" tal qual es donen en el context de les aules. L'autor observa el tipus de preguntes que els mestres plantegen als alumnes després de la lectura, la congruència de les respostes donades per aquests, i les estratègies utilitzades pels ensenyants quan interroguen els nens. La mostra és de dotze mestres (quatre de segon, quatre de quart i quatre de sisè grau) i els seus respectius alumnes, i a cada aula excepte les de sisè, funcionen tres grups de lectura. Cada classe de lectura va ser registrada una mitja



de cinc hores. Per a analitzar els protocols d'observació, Guszak utilitza el "Reading Comprehension Question-Response Inventory", el qual preveu sis tipus diferents de preguntes: reconeixement, record, traducció, conjectura, explicació i avaluació. Les preguntes reconeixement requereixen que l'alumne trobi la informació literal en el text; quan la pregunta és de tipus record, aquesta mateixa informació s'ha de recordar. La traducció implica la comprensió literal i la possibilitat de traduir-la: a un nivell d'abstracció diferent -resumir oralment el que s'ha llegit-, a un codi diferent -fer un dibuix de la lectura ...etc.-. Mitjançant les conjectures, l'alumne ha d'anticipar el desenvolupament dels fets; impliquen inferència. També l'explicació n'impli- ca, i a més requereix dels alumnes que argumentin les seves postures: explicar per què passa quelcom en el text; explicar les conclusions, les idees principals ... Per últim les preguntes avaluació forcen la valoració i/o opinió crítica sobre el text o alguns dels seus components.

La tipologia de preguntes que Guszak utilitza per a analit- zar els seus protocols d'observació i audiotape inspira- rà més endavant la coneguda aportació de Pearson i Johnson (1978)<sup>6</sup>, i la posterior de Raphael (1982; Raphael, Winograd i Pearson, 1980). Senyalem només per a evitar confusions que la categoria "avaluació" no es correspon amb l'homònima utilitzada per Durkin (1978-79), que l'autora definia com: "l'ensenyant planteja preguntes sobre el text que han llegit els alumnes". En el cas de Guszak, l'avaluació fa referència a una classe determinada de qüestions.

Quant als resultats, Guszak (1967) troba que la major part de les preguntes formulades pels mestres es podien identifi-

---

<sup>6</sup>Vegeu capítol III, "L'ensenyament en el model interactiu. L'avaluació".

car com de "record" (factual recall) -56,9%- . Si a les preguntes-record s'afegeixen les preguntes-reconeixement, -13,5%- entre ambdues categories engloben el 70% de les qüestions que els ensenyants plantegen a la classe. Una dada interessant és el nombre elevat de preguntes-avaluació (15,3%); tanmateix Guszak no les valora gaire perquè la majoria exigeixen de l'alumne -tal com el mestre les ha formulades- una simple afirmació o negació com a resposta. L'autor fa notar que les preguntes que provoquen conjectures -hipòtesis?- o explicacions -interpretacions?- representen conjuntament el 13,7% de les qüestions plantejades. Les preguntes que requereixen traducció són poc freqüents (6%). L'explicació que Guszak dóna per determinats tipus de preguntes ens servirà per a comentar aquests resultats:

"Les preguntes-record, com les preguntes-reconeixement, concerneixen la comprensió literal. La pregunta record demana de l'alumne que demostrï la seva comprensió recordant material factual prèviament llegit (...)

Les preguntes-explicació, com les preguntes conjectura, són inferencials per naturalesa (...). (Guszak, 1967; pp.228-229. Els subratllats són nostres).

Atenent a aquesta definició, i als resultats prèviament exposats, podem afirmar que segons la investigació menada per Guszak, les preguntes majoritàriament formulades per l'ensenyant (70%) indueixen en els alumnes la comprensió literal -o hauríem de dir simplement el record, la memorització?- mentre que únicament una mínima part de les qüestions (14%) forcen la comprensió inferencial. Aquest fet, a part de ser il·lustratiu d'una determinada manera d'entendre l'ensenyament i l'avaluació de la lectura comprensiva, té conseqüències negatives, com ja havia senyalat Guszak. En efecte, l'autor posa de manifest que aquest elevat nombre de preguntes literals fa que l'alumne "sàpiga què vol l'ensenyant" (p.233), i que aprengui a contestar-les congruentment

(en realitat Guszak troba que el patró "pregunta-record/resposta congruent" és el dominant en la interacció mestre/alumne). Ara bé, l'exposició repetida a preguntes d'aquest estil pot ajudar a desenvolupar estratègies per a respondre-les (per exemple, fixar-se en detalls, en informacions trivials del text), més que dirigir-se a la comprensió del contingut general; els alumnes aprenen més a contestar les preguntes que a comprendre el text (el medi per a arribar a l'objectiu es converteix en objectiu en si mateix). Es precisament una observació d'aquest estil la que porta a Pearson i Johnson a afirmar:

"Les troballes de Guszak són un argument contra un tipus particular d'estratègia d'interrogació, no contra les preguntes en general (...) La discussió no està en utilitzar o no les preguntes, sinó en com, quan i on han de ser utilitzades."  
(1978; p.154).

Els resultats a que arriba Guszak l'any 1967, són consistents amb les conclusions d'investigacions més globals i recents, com les que hem tingut ocasió de revisar més amunt. L'autor, mitjançant una estratègia d'investigació natural, posa sobre la taula l'estat de la qüestió, en aquest cas, les estratègies d'interrogació proposades pels mestres, i possibilita el desenvolupament de treballs posteriors que contribueixen sense cap dubte a la comprensió de l'ensenyament de la lectura, i que aporten elements susceptibles de millorar-lo.

Un treball també interessant, encara que centrat en un aspecte completament distint, és el realitzat per Allington (1980) sobre el comportament dels ensenyants en front dels errors dels seus alumnes. Hem vist en capítols anteriors com la conceptualització i el treball fet sobre errors o manques de comprensió sovint és un indicador característic del tractament que es dona a aquesta. Aquest fet, junt amb

la utilització d'una metodologia d'investigació que s'aproxima a l'ensenyament tal com es dóna, ens ha animat a incloure aquest estudi.

Allington (1980) sosté que hi ha un desconeixement generalitzat dels processos reals d'ensenyament/aprenentatge de la lectura; aquest desconeixement es fa encara més palès quan el problema que preocupa és el de les respostes dels mestres als errors dels nens. Per a paliar, en la mesura de les possibilitats, aquest estat de coses, Allington dissenya la seva investigació. En ella participen 20 mestres de primer grau (i les seves classes respectives), triats en funció de 3 criteris: desig de participar en l'experiència; organització de la classe de lectura en grups, segons l'habilitat dels alumnes; utilització sistemàtica de la lectura oral.

Es demanava als mestres que fessin la classe com sempre la feien; les sessions es registraven mitjançant audiotape, cuidant d'observar sempre la interacció entre els mestres i els grups formats pels alumnes considerats millors i pitjors lectors, respectivament.

Per a analitzar les dades obtingudes, Allington utilitza un "sistema de categories de conductes" segons dues dimensions: punt d'interrupció (point) i direcció d'interrupció. Pel que fa a la primera dimensió, Allington distingeix entre la no interrupció, malgrat l'error; la interrupció al moment de l'error (el mestre interromp quan l'alumne s'equivoca). També es considera interrupció d'aquest estil els comentaris dels mestres en un moment de pausa o dubte de l'alumne); i la interrupció després de l'error, en algun moment posterior a aquest. Quant a la direcció de la interrupció, es considerarà que és grafèmica quan els comentaris del mestre es dirigeixin a fer fixar l'alumne en l'aspecte visual de la

paraula ("fixa't bé en aquesta lletra"). Si la interrupció es focalitza en la correspondència fonema-grafema, es tracta d'una direcció fonèmica ("com sona aquesta lletra?" "pronuncia aquesta paraula un altre cop"). Els comentaris del mestre prenen una direcció sintàctica/semàntica quan volen portar l'alumne a fixar-se en aquests aspectes ("llegeix una altre vegada aquesta frase" "Això, té sentit aquí?"). Una altra categoria dintre d'aquesta dimensió la configuren les intervencions de l'ensenyant mitjançant les quals aquest diu la forma correcta; Allington les anomena "el mestre pronuncia". Finalment, la categoria D'altres inclou totes aquelles intervencions provocades per un error del lector que no és possible atribuir a les categories precedents (per exemple, "No"; "Està malament" "Com?").

Els resultats de la investigació permeten constatar alguns fets interessants. Respecte del tipus d'intervenció de l'ensenyant en front de les respostes errònies dels alumnes mentre aquests estan llegint, la conducta més freqüent és aquella mitjançant la qual el mestre es limita a dir correctament allò que l'alumne ha errat. A més, segons les anàlisis d'Allington, els ensenyants tendeixen a corregir una proporció més elevada d'errors comesos pels alumnes considerats mals lectors (74%) que dels que es produeixen quan llegeixen lectors eficients (només el 34% de les equivocacions susciten una resposta en el mestre). Aquesta tendència es manté independentment de les característiques de l'error:

"Els mestres, independentment de l'adequació semàntica de l'error, semblen més inclinats a interrompre els mals lectors quan cometen errades de lectura oral."  
(1980; p.374).

En aquest sentit, Allington troba que els pitjors lectors pateixen més interrupcions que els bons lectors, tant quan els errors són semànticament acceptables -quan l'error no imprimeix un contrasentit, o pot ser inclòs en el context- (56% i 10% d'inturrrupcions, respectivament), com quan no resulta adequat des del punt de vista semàntic (80% i 48% d'interrupcions, respectivament).

Afegim encara que les intervencions que reben els alumnes considerats mals lectors són majoritàriament orientades cap als aspectes fonètics o grafèmics -fan fixar en els aspectes de decodificació-, tret de les nombroses vegades en que el mestre diu senzillament la forma correcta. En canvi, els comentaris adreçats als bons lectors forcen aquest a tenir en compte la informació sintàctica i semàntica -fan fixar en el context, en la comprensió. Aquests resultats porten Allington (1980) a interrogar-se sobre la funcionalitat de les intervencions a partir dels errors, com a mínim tal com es donen:

"Ja que hi ha com a mínim dues característiques generals en les respostes dels lectors fluïds (atenció a l'imprès i preservació del significat), i ja que la presència de les interrupcions dels mestres semblen fomentar la primera, i la seva absència, la segona (...) tant la interrupció persistent com la desatenció sistemàtica dels errors de lectura oral semblarien portar cap el desenvolupament d'estratègies de lectura menys que òptimes. Tanmateix, calen més investigacions que es dirigeixin en aquest sentit." (p. 375)

Tot i que el treball d'Allington es centra en un aspecte molt determinat, il.lustra un tipus d'interacció freqüent a les aules en les situacions de lectura oral. Des de la perspectiva concreta en que se situa, contribueix a dibuixar, ni que sigui a grans trets, el procés d'ensenyament-/aprenentatge de la comprensió lectora tal com es desprèn de

les investigacions que s'han ocupat. Recapitulant les conclusions dels estudis que hem inclòs en aquesta breu revisió, sembla possible fer una caracterització de les pràctiques instruccionals relatives a la lectura comprensiva. El primer i més significatiu tret el constitueix la presència escadussera d'activitats específiques d'ensenyament de la lectura comprensiva (Durkin, 1978-79; Hodges, 1980; Nielsen, Rennie i Connell, 1982). Afegim a això, el fet que aquestes sovint es troben suplantades per tasques que es dirigeixen més a l'avaluació del que s'ha llegit que a la instrucció en sentit estricte com ho il·lustra la utilització de les preguntes post-lectura (op. cit.); i la utilització d'estratègies d'interrogació que majoritàriament indueixen al record literal de determinats elements del text, en detriment d'altres estratègies susceptibles de provocar inferències de nivell elevat en els lectors (Hodges, 1980; Guszak, 1976). La manca sistemàtica de recurs al treball cognitiu de comprensió que el lector pot i ha de fer s'observa així mateix en les intervencions correctives generades per un error en la lectura oral; bona part d'aquestes intervencions (Allington, 1980) es limiten a l'enunciació de la forma correcta, sense que es possibiliti la revisió i utilització d'índexs textuals i contextuals al lector que s'equivoca. Una altra característica que és possible atribuir a la instrucció de la lectura comprensiva és l'estreta relació que manté amb la conceptualització que d'ella se'n faci (Hodges, 1980)<sup>7</sup>. Per últim, circumscriuint-nos als treballs revisats, sembla fora de dubtes que les guies didàctiques o manuals dirigits als ensenyants condicionen en bona part les activitats d'instrucció que aquests posen en marxa (Durkin, 1981; Hodges, 1980; Pearson

---

<sup>7</sup>Aquest aspecte serà tractat amb deteniment en el proper capítol; per aquest motiu hem evitat introduir en la present revisió els treballs d'investigació que hi fan referència.

i Gallagher, 1983). Fent-ne una caricatura, i segons es desprèn del que acabem d'esmentar, una situació d'ensenyament/aprenentatge de la lectura comprensiva seguiria, amb poques variacions el següent esquema:

El mestre, basant-se en les orientacions que proporciona la guia didàctica, fa llegir un text als alumnes. Si la lectura és en veu alta, corregeix els errors de lectura, generalment dient ell mateix la forma correcta. Després de la lectura, l'ensenyant planteja preguntes sobre el contingut del text, la majoria de les quals relatives a aspectes i/o detalls concrets. Després d'aquesta activitat, probablement els alumnes treballaran sobre el llibre de fitxes, on, eventualment, tindran ocasió de realitzar tasques relacionades amb la comprensió del text llegit.

En una seqüència d'aquestes característiques, les orientacions que rep l'ensenyant a través de la guia o manual cobren una importància singular. Hem tingut ocasió de veure fins quin punt això és d'aquesta manera mitjançant els treballs de Durkin (1978-79; 1981) i Hodges, (1980), en els quals s'estableix un paral·lelisme entre activitats de classe i les proposades en els manuals. Es per aquesta raó que considerem convenient detenir-nos en les investigacions que s'han ocupat de l'anàlisi del contingut d'aquestes guies en l'àmbit concret de la lectura.

#### 4.3. La investigació sobre els manuals de lectura.

En aquest apartat, i d'una manera sumària, intentarem traçar les línies generals sobre l'ensenyament de la comprensió lectora tal com aquest es conceptualitza en els manuals o programes de lectura. Considerem que un conjunt de materials forma un manual o programa quan com a mínim consta d'una



selecció de textos o text dirigit als alumnes (el llibre de lectura) i d'un conjunt d'orientacions didàctiques adreçades a l'ensenyant (llibre del mestre o guia didàctica). L'amplitud del criteri de que ens hem dotat per a definir els "programes" de lectura permet introduir-hi materials addicionals, com ara el llibre de treball, o llibre de fitxes de l'alumne (workbook) per citar els més comuns. Com es pot suposar, cada manual o programa està inspirat per una determinada concepció de la lectura -entre d'altres "teories" subjacents- i, en aquest sentit, es pot esperar que les pràctiques instruccionals que promouen variaran d'un material a l'altre. Tanmateix, dintre d'aquesta variabilitat que, sense cap dubte, existeix, és possible trobar algunes línies generals que permeten, també en el context dels manuals, parlar de diferents aproximacions a l'ensenyament de la comprensió lectora. Jenkins i Pany (1980) tot adoptant aquesta perspectiva, reporten les dades de la seva anàlisi sobre diferents programes representatius de les diverses aproximacions que es poden distingir a la instrucció de la lectura. Tot i ésser un estudi que es centre en l'ensenyament de la comprensió, aporta dades sobre el tractament general que es dóna a la lectura; per la nostra part, ens fixarem estrictament en allò relatiu a la comprensió lectora.

Les aproximacions analitzades per Jenkins i Pany (1980) inclouen els "basal readers", el programa DISTAR, els sistemes basats en objectius, l'aproximació "experiència de llenguatge", el "Directed Reading-Thinking" i l'aproximació psicolingüística. Donat que els manuals més utilitzats per a l'ensenyament de la comprensió lectora -de la lectura en general- són els "basal readers", reportarem únicament les dades relatives a aquests materials.

Els "basal readers" constitueixen els materials de lectura més utilitzats als Estats Units. La seva semblança amb els mètodes que s'utilitzen actualment a Europa (vegeu per exemple, el llibre de Weiss, 1980, especialment la part dedicada a l'anàlisi dels mètodes de lectura; o alguns dels mètodes més amplament utilitzats a casa nostra, com ara la col·lecció "La Clau" Rosa Sensat/Onda) és evident, com a mínim, al nivell de l'estructura (els canvis, a nivell del contingut, poden ser importants). Chall (1967) defineix els "basal readers" com un intent de proporcionar un autèntic sistema d'ensenyament de la lectura, constituït per una selecció de textos (generalment narracions o històries) per a que els alumnes llegeixin, un conjunt d'exercicis relatius al text i als objectius de lectura que es pretén aconseguir (el llibre de treball -exercicis, fitxes), i unes orientacions sobre la manera d'ensenyar a llegir i utilitzar el material dels alumnes (llibre del mestre). Tots aquests factors contribueixen a facilitar notablement el disseny de situacions d'ensenyament/aprenentatge de la lectura, la qual cosa té dues conseqüències: una és la gran difusió de que gaudeixen aquests manuals; l'altra és la seva influència en la pràctica educativa dels mestres. Respecte d'això últim, a les observacions fetes per Durkin (1981), Hodges (1980) i Pearson i Gallagher (1980), que hem tingut ocasió de comentar en aquest mateix capítol, podem afegir ara les opinions de Beck i Block (1979)

(...) hi ha evidència (Diederich, 1973) de que la seqüenciació de continguts i les estratègies instruccionals que s'especifiquen en els manuals del mestre que acompanyen aquests programes, influeixen fortament la conducta de classe del docent. La nostra experiència personal dona suport a aquesta evidència i indica que el tipus de programa bàsic és un ingredient que determina notablement la naturalesa de les pràctiques d'ensenyament de la lectura. (1979; p.279).

En la seva anàlisi sobre els "basal readers", Jenkins i Pany (1980), davant la impossibilitat de revisar les pràctiques d'ensenyament que es recomanen per a tots els continguts de lectura, es centren en les indicacions que es donen en els manuals dels mestres per a ensenyar als alumnes a treure la idea principal d'una història (de 3er. a 6è. curs). Els autors troben que l'activitat més comuna consisteix en que el mestre dirigeixi una discussió sobre la idea principal; els alumnes han d'escollir la frase que representa la idea principal entre un nombre limitat d'alternatives, o bé han de generar ells mateixos la frase que la implica i escriure-la. Jenkins i Pany (1980) afirmen que en tots els "basal readers" examinats es troben algunes activitats que cal fer abans de començar a llegir un text, com ara l'estudi del vocabulari. Així mateix, les guies didàctiques també ofereixen suggerències -opcionals- per a que es faci una lectura guiada pel mestre -per exemple, amb preguntes que cal fer durant la lectura. Pel que fa a les activitats post-lectura, sempre es proposa una discussió sobre el text llegit, i per a portar-la a terme, les guies didàctiques proporcionen preguntes que l'ensenyant haurà de plantejar. La conclusió a que arriben els autors resulta clarificadora, i per aquest motiu la transcrivim literalment:

"Els resultats de la nostra anàlisi (...) suggereixen que el procediment instruccional dominant per a la comprensió lectora és la interrogació. Així, en els "basal series" "instrucció" i "avaluació" de la comprensió lectora semblen estar estretament relacionades. Es temptador concloure que la instrucció de la comprensió consisteix primàriament en una avaluació repetida amb feedback. A més, els mestres de vegades descriuen alguna estratègia de comprensió, diuen als alumnes el significat de paraules o proporcionen informació preliminar per a un fragment particular de lectura."  
(1980; pp.561-562).

Aquests resultats són consistents amb els trobats per Durkin (1981) i Hodges (1980). També aquestes autores reporten una seqüència d'ensenyament en la qual la lectura oral o silenciosa se segueix d'una sessió de preguntes relatives al contingut del text llegit, i constitueix l'activitat central d'instrucció de la comprensió lectora. Es tractaria, en una primera anàlisi, d'un treball poc específic i certament estereotipat. Tanmateix, algunes investigacions han anat més enllà, i estudien no solament el tipus d'activitats que es proposa en els basal readers, sinó que volen veure fins quin punt aquestes activitats poden arribar a ser negatives en el sentit d'induir a l'error o desencaminar els alumnes dels veritables propòsits de la lectura (comprendre el text). Beck, McKeown, McCarlin i Burkner, 1979, (citats per Pearson i Gallagher, 1983) examinen les activitats concebudes com un suport a la lectura, abans, durant i després d'aquesta. Les conclusions a que arriben són, com a mínim, inquietants, i constitueixen elements per a una reflexió aprofundida sobre els materials. Beck i els seus col·legues troben diversos tipus de problemes, que es poden agrupar en tres categories distintes. En primer lloc, i a partir de les anàlisis dels autors, sembla que les suggerències que es proporcionen en les guies didàctiques dels "basal readers" per a que els alumnes tinguin un coneixement de base sobre el text, sovint indueixen a l'error o com a mínim "despisten" als lectors. Efectivament, sembla que la informació que se'ls dona, amb freqüència orienta la seva atenció cap a detalls, aspectes perifèrics, que en qualsevol cas són secundaris per a la comprensió global del fragment llegit. En segon lloc, i de gran importància si tenim en compte la forta presència d'aquest tipus d'activitat, les preguntes que se suggereixen per a després de la lectura prenen la forma d'un interrogatori formulat a l'atzar, sobre detalls poc relacionats entre si. El desitjable, segons Beck i d'altres (1979) fóra que les qüestions responguessin a una seqüència curosament

planificada amb l'objectiu d'arribar a dilucidar les relacions que s'estableixen entre els esdeveniments centrals d'un text. Per últim, amb les il·lustracions que sovint acompanyen les històries dels llibres de lectura passa quelcom similar al que succeeix amb les preguntes i les informacions prèvies: generalment centren l'atenció dels lectors en aspectes perifèrics del contingut textual.

Del que hem dit fins ara es desprèn que en bona part, les activitats d'ensenyament/aprenentatge que configuren la instrucció de la comprensió lectora estan determinades pels materials que s'utilitzen com a suport de la pràctica educativa. Aquest fet obliga, a la nostra manera de veure, a reflexionar sobre els criteris que hom adopta a l'hora de confeccionar uns materials que, ho volguem o no, adquireixen un pes específic importantíssim en la planificació de l'ensenyament. Afegim encara que aquesta reflexió ha d'anar acompanyada d'una profunda revisió de la formació que reben els ensenyants en l'àmbit concret de la lectura; especialment, ens hem d'interrogar sobre els recursos de que se'ls dota quan l'activitat que es desplega a l'aula resta majoritàriament circumscrita a les orientacions dels manuals. Però sobre aquest tema tornarem més endavant; unes paraules de Pearson i Gallegher ens ajuden a concloure aquest apartat dedicat als basal readers i la seva relació amb les pràctiques educatives quotidianes:

"El que sembla important, tant per als mestres com per als autors dels manuals bàsics, és el lliurament d'informació; (...) Però fins i tot en els basal readers, l'èmfasi en el que Durkin va anomenar "avaluació" pot ser contemplat, com a mínim, com un test de si els alumnes han obtingut alguna informació de la història. Quan s'ofereix instrucció en habilitats, el patró general és simplement proporcionar als alumnes una oportunitat de practicar l'habilitat pel seu compte en el desig, potser, que eventualment resoldran com

utilitzar i aplicar l'estratègia de manera independent." (1983; p.322).

En la mesura que els manuals i programes que serveixen com a suport material de les activitats d'ensenyament/aprenentatge de la comprensió lectora les condicionen, aquests manuals es configuren com un important focus susceptible d'atreure l'interès dels investigadors preocupats per una veritable millora dels processos educatius. Però no s'ha de creure que la pràctica de l'ensenyament rep només la influència dels materials; al contrari, nombrosos treballs emfatitzen el poder que exerceixen les creences, coneixements o teories -més o menys explícites- que els mestres posseeixen sobre un objecte de coneixement en la planificació i tractament dels continguts. També en l'àmbit de la lectura hi ha un nodrit grup d'investigadors que s'ocupen de les intrincades relacions entre pensaments pedagògics i pràctica educativa. A elles ens referirem en el proper capítol, en el desig d'avançar en el coneixement dels factors que influeixen l'ensenyament de la lectura comprensiva.

**CAPITOL V.**

**VERS L'ELABORACIO D'UN MODEL PER A L'ANALISI DE L'ENSENYAMENT  
DE LA COMPRESIO LECTORA.**



Els capítols anteriors han estat útils per a mostrar el gran nombre d'implicacions -i la complexitat que les caracteritza- que comporta l'anàlisi d'un objecte de coneixement des de la perspectiva de la seva instrucció. Implicacions d'ordre teòric, i, per supost, metodològic -en el sentit de "mètodes d'ensenyament"-; implicacions que es tradueixen també en l'àmbit de la recerca (vegeu capítol IV).

El que hem dit fins aquí ens autoritza a afirmar que una condició indispensable per a avançar en l'àmbit de l'anàlisi empírica de l'ensenyament es concreta en disposar d'un model teòric que pugui donar compte de les nombroses variables i factors que es troben presents en les situacions habituals d'ensenyament/aprenentatge de la lectura. Aquesta condició es tradueix, en el nostre cas, en una exigència, ja que la nostra investigació s'ocupa de la instrucció de la lectura comprensiva.

L'objectiu d'aquest capítol és desembocar en la proposta d'un model d'aquelles característiques; per a arribar a aquest objectiu, ens fixarem en les variables per a les quals haurà de configurarse com a marc interpretatiu, i analitzarem amb cert deteniment les relacions que s'estableixen entre els pensaments pedagògics dels ensenyants i les pràctiques educatives que impulsen.

### 5.1. Categorització de les variables en l'anàlisi empírica de l'ensenyament.

Coll (1983b) afirma que la investigació de l'ensenyament s'ha configurat, en general, com l'estudi de les relacions que s'estableixen entre diferents variables o grups de variables. En realitat, aquestes són tan nombroses i variades, que procedir a una descripció exhaustiva -fins i tot, si només ens volem centrar en les que són més relle-



vants- presenta problemes pràcticament irresolubles. Per aquest motiu, els intents de sistematitzar i organitzar les variables que intervenen en l'ensenyament, i que han de ser tingudes en compte per les investigacions sobre la instrucció, tendeixen a facilitar el camí a aquestes últimes. En el document més amunt citat, Coll reporta la classificació de variables elaborada per Dunkin i Biddle (1974). Segons aquests autors, es possible distingir quatre tipus de variables:

- a) Les variables del professor<sup>1</sup>, que inclouen tots els factors relatius als mestres. Variables com el sexe, l'edat, la classe social a que pertany l'ensenyant, la seva formació, l'experiència docent que ha acumulat, els seus interessos, la motivació que sent per la tasca que despenyora, els seus trets de personalitat ...etc, entre moltes altres, formen aquest primer grup.
- b) Les variables del context. Dunkin i Biddle (1974) ubiquen sota aquest epígraf tres grans classes de variables, o, per a ser més exactes, variables relatives a tres pols de les situacions d'ensenyament/aprenentatge. En primer lloc, trobem aquí les relatives a l'alumne (edat, sexe, classe social, condicions familiars, motivació per l'aprenentatge, coneixements previs ... etc.). En segon lloc, les variables del context social o socio-espacial on es porta a terme l'ensenyament (característiques, recursos, característiques físiques -zona, clima- ...). Per últim, les variables relatives al context de l'aula (característiques físiques de l'aula -mida, il.luminació, disposició ...- grau o nivell educatiu, material disponible per a l'ensenyament ...etc.

---

<sup>1</sup>En l'obra original, Dunkin i Biddle parlen de "prestage variables", però en realitat inclouen en aquesta categoria totes les variables que fan referència a l'ensenyant.

- c) Les variables del procés constitueixen un altre gran nucli de factors presents en la pràctica educativa. Aquestes variables descriuen el que succeeix en una situació d'ensenyament/aprenentatge; fan referència, per tant, al comportament que exhibeixen ensenyant i alumnes, i a la interacció que s'estableix entre ells.
- d) Les variables del producte, última de les categories de Dunkin i Biddle (1974), inclou les variables que es refereixen al resultat de l'aprenentatge, a l'assoliment dels objectius educatius, ja es tracti dels guanys immediats (és a dir, el que és possible constatar després d'un procés d'ensenyament/aprenentatge -coneixement de les regles d'ortografia de la b-v-) ja es tracti dels guanys a llarg termini (capacitació de l'alumne per a desempenyar una professió).

Els diversos grups de variables han gaudit d'una atenció diferent en el desenvolupament de la investigació sobre l'ensenyança. Així, les variables del professor s'han constituït com objecte privilegiat d'estudi en tots els programes de recerca orientats cap a l'eficàcia de l'ensenyant (Elliot, 1910; Ryans, 1960; citats per Postic, 1978). Com ha assenyalat Coll (1983b), aquest paradigma d'investigació, que ha proporcionat nombroses llistes sobre els trets de comportament dels "bons" professors, ha resultat poc fructífer degut a la falta d'acord entre els trets trobats, i sobretot, a la dificultat de definir un criteri susceptible de mesurar la competència docent. En realitat, aquestes investigacions configuren una primera aproximació a l'estudi empíric de l'ensenyament, avui en dia superada. La recerca actual tendeix a centrar-se, com ja dèiem mes amunt, en la relació que s'estableix entre diferents nuclis de variables presents en les situacions d'ensenyament/aprenentatge. Tot adoptant la categorització proposada per Dunkin i Biddle (1974), Coll (1983b) defineix sis tipus de relacions, que

donen peu al mateix nombre d'aproximacions en l'estudi empíric de la instrucció.

Les investigacions que estudien les relacions entre les variables del context i les variables del procés tenen com objectiu prioritari l'anàlisi de la incidència de determinades característiques contextuais sobre la forma que pren el procés d'ensenyament/aprenentatge. En d'altres paraules, s'intenta esbrinar la influència d'aquelles característiques en el comportament de l'ensenyant i de l'alumne. Així, en aquesta categoria s'inscriuen les investigacions sobre medi-socioeconòmic i procés d'ensenyament, o sistema social i tipus d'ensenyança.

Una segona aproximació la constitueixen les investigacions que analitzen les relacions entre context -en sentit ampli- i resultats o producte de l'ensenyança -grau d'assoliment dels objectius educatius. En aquesta línia se situen les investigacions sobre classe social i nivell d'aprenentatge, o les que volen establir relacions causals entre el medi socio-cultural i el fracàs escolar.

La recerca que prioritza les relacions entre les variables del professor i les variables del procés, vol esbrinar la incidència que determinades característiques d'aquell exerceixen sobre les estratègies de conducció del procés d'ensenyament/aprenentatge (sobre totes, en general, o sobre alguna presa aïlladament).

Les variables del professor es poden posar també en relació amb els guanys obtinguts pels alumnes, és a dir, amb el producte de la instrucció. En aquest cas, es tracta de veure quines característiques del professor (competència docent, motivació, nivell de formació) correlacionen amb l'assoliment dels objectius educatius.

Un model que ha donat peu a poques investigacions és el que intenta establir relacions entre les variables del context i les variables del professor. L'objectiu aquí seria veure fins quin punt determinades característiques de l'ensenyant es troben en una proporció elevada en determinats contextos educatius.

L'últim paradigma al qual Coll fa referència és el que relaciona característiques del procés (comportament de l'ensenyant, de l'alumne, la seva interacció) amb el grau d'assoliment dels objectius educatius (el producte). Coll senyala que és l'estudi d'aquestes relacions la que ha generat més esforç i ha produït un major nombre d'investigacions. Per aquest motiu, i també pel fet que han tingut un pes específic important en l'àmbit de la comprensió lectora, ens n'ocuparem en el proper apartat d'aquest mateix capítol.

## 5.2. El paradigma procés-producte aplicat a l'anàlisi empírica de l'ensenyament: abast i limitacions.

L'afirmació anterior, segons la qual el paradigma d'investigació procés-producte és el més utilitzat, no ha de fer pensar que sigui l'únic; al contrari, existeixen també investigacions que recobreixen les modalitats més amunt esmentades, però en qualsevol cas sobre les recerques procés-producte hom ha dipositat tradicionalment les millors expectatives en el sentit que els resultats a que s'arribi mitjançant aquests estudis incidiran positivament en l'educació. Coll caracteritza aquest paradigma de la següent manera, i justifica la seva ampla utilització:

"Es tracta, en darrer terme, de saber si el comportament de l'ensenyant -és a dir, si la manera d'ensenyar- està directament relacionada amb l'assoliment dels objectius educatius, de tal

manera que sigui possible establir i demostrar que determinades maneres d'ensenyar són millors, en termes de consecució d'uns objectius educatius donats, que d'altres. El que explica la concentració dels esforços en l'estudi de les relacions procés-producte és que sembla relativament senzill poder incidir sobre la manera d'ensenyar, mentre que resulta molt més problemàtic l'intent d'actuar sobre les variables pressagi [del professor] o sobre les variables context."

(1983b; p.5)

L'autor indica que les variables específiques del procés d'ensenyament que poden ser investigades a l'interior d'aquest paradigma són innumerables. Que se'n triïn unes o altres depèn, en darrer terme, de la teoria més o menys explícita sobre el procés en que recolzi la investigació. En aquest sentit, si aquesta teoria atribueix un èmfasi especial als aspectes relacionals o psico-socials, les variables investigades faran referència amb tota probabilitat al clima socio-emocional de l'aula, a la representació mútua ensenyant/alumnes, al fenomen de les expectatives ...etc. Si, al contrari, en la concepció teòrica global sobre el procés d'ensenyança prava una perspectiva didàctica, les variables retingudes seran relatives als estils d'ensenyament, mètodes, maneres de presentar els continguts, utilització de medis tecnològics -audio-video, màquines d'ensenyar, ordinadors ...- etc. Si la perspectiva adoptada és eminentment psicològica, trobarem encara diferències segons el marc teòric que presideixi la investigació; podem pensar que les variables considerades interessants des d'un punt de vista conductual no coincidiran amb les que es trobin pertinents des d'una òptica constructivista. Sigui com sigui, la selecció de les variables estudiades en una investigació procés-producte -o en qualsevol altre paradigma d'investigació- no és en absolut una qüestió assèptica, descarnada; ben al contrari, el marc teòric del que parteix

la investigació -que es constitueix com el marc d'interpretació dels resultats a que hom arribarà- determina les decisions que és necessari prendre en aquest estadi del procés de recerca. En el que segueix, ens ocuparem dels resultats d'algunes investigacions que han abordat l'ensenyament de la lectura<sup>2</sup> des del paradigma procés-producte.

Gage (1978) revisa una sèrie d'investigacions que han estudiat les relacions entre, d'una banda, el comportament de l'ensenyant i l'activitat consegüent dels alumnes, i d'altra banda el rendiment acadèmic assolit per aquests. D'aquesta revisió l'autor extreu unes suggerències que han de permetre millorar la qualitat de l'ensenyament (i, en conseqüència, l'assoliment dels objectius educatius). En síntesi, Gage recomana que l'ensenyança s'organitzi de tal manera que el mestre pugui donar als alumnes una sèrie de regles per a que aquests portin a terme les activitats d'instrucció sense haver de consultar-lo contínuament. El mestre ha de controlar i supervisar el treball dels alumnes, i els ha d'informar sobre els resultats que aconsegueixen. En les ocasions en que els alumnes treballen independentment, el professor s'ha d'assegurar que les activitats siguin veritablement interessants, i amb un grau de dificultat que permeti realitzar-les sense directrius específiques. Així mateix, el professor ha de procurar que les seves preguntes mai quedin sense resposta, especialment quan es dirigeixen als alumnes menys motivats. En aquest sentit, es recomana que se'ls ajudi, donant "pistes", reformulant la pregunta, o simplement, plantejant una pregunta nova. En el cas de la lectura oral, l'ensenyant ha de proporcionar un nombre elevat de feed-backs i correccions, demanant de l'alumne la resposta correcta quan es produeixen errors. La

---

<sup>2</sup>Les revisions de Gage (1978) i Rosenshine (1976) fan referència a l'ensenyament de la lectura i de les matemàtiques.

proposta de Gage, que va en el sentit d'aprofitar i dirigir al màxim les activitats en les quals els alumnes estan implicats productivament en les tasques d'aprenentatge, (academic learning time) és consistent amb les conclusions a que arriba Rosenshine (1976) en una interessant revisió d'investigacions sobre l'ensenyament de la lectura i de les matemàtiques en els primers anys de l'ensenyança primària a alumnes de nivell socio-econòmic baix.

Rosenshine fa una selecció de variables que en les investigacions revisades -publicades entre 1970 i 1973- assoleixen resultats notablement concordants i que, a més, són particularment rellevants en el procés d'ensenyament. Les variables retingudes fan referència al temps dedicat a l'ensenyament de continguts; a la classe d'activitats que hom ha portat a terme; al treball en grup; al tipus de consignes proporcionades per l'ensenyant; al tipus de preguntes que aquest formula i les respostes que originen en l'alumne i, finalment, al feed-back del professor a les realitzacions de l'alumne. Rosenshine indica, per a cadascuna de les variables, els valors que correlacionen positivament i negativament amb el grau d'assoliment dels objectius educatius (amb el rendiment acadèmic). Els resultats obtinguts -sorprenents en molts aspectes- constitueixen la base per a l'anomenat model d'Instrucció Directa (Direct Instruction Model). Rosenshine (1979) sintetitza els trets principals d'una seqüència d'ensenyament inspirada en aquest model:

- "1) Una habilitat complexa es divideix en passes petites.
- 2) Per a cada passa, el mestre:
  - a) demostra com cal procedir
  - b) dirigeix lliçons de pràctica guiada (treballa amb exemples d'aplicació de la passa amb els alumnes)
  - c) proporciona oportunitats de practicar o aplicar independentment l'habilitat als alumnes (preferentment, per a promoure

- l'aplicació automàtica)  
d) proporciona feedback a totes les passes, però sobretot a b) (corregint i informant sobre com aplicar la passa)."

(Citats per Pearson i Gallagher, 1983; p.334).

Rosenshine (1979) troba suport per a aquest model en la major part d'investigacions procés/producte que ha revisat, si bé especifica que els resultats són concordants per a estudis que s'han ocupat d'objectes de coneixement que és possible descomposar en elements constituents (decodificació i matemàtiques). L'autor es mostra escèptic sobre la utilitat del model en objectes de coneixement d'un altre ordre, com ara la composició, o la comprensió lectora. Més recentment, Rosenshine i Stevens (1984) procedeixen a revisar novament les investigacions menades en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura, i arriben a resultats concordants amb els reportats per Rosenshine l'any 1979.

"Els investigadors han identificat procediments d'instrucció generals i específics que correlacionen amb guanys en la realització dels alumnes (...). Si bé es requereix investigació addicional, els resultats proporcionen informació útil als mestres i als investigadors per a incrementar els guanys dels alumnes en lectura."  
(Rosenshine i Stevens, 1984; p.787).

Entre els procediments d'instrucció que generalment correlacionen amb un bon nivell per part dels alumnes, els autors n'esmenten tres: ensenyament dirigit pel mestre, ensenyament en grups i èmfasi acadèmic. En aquest sentit, Rosenshine i Stevens, a partir de la revisió que han portat a terme, afirmen que els alumnes aprenen millor quan els mestres els ensenyen sistemàticament, controlen les seves realitzacions i els proporcionen feed-backs adequats. Així mateix, consideren que agrupar els alumnes per a l'ensenyament de la lectura és una bona manera de facilitar-lo, en tant que d'aquesta manera el mestre els pot dispensar una atenció més



directa i individualitzada. Pel que fa a l'èmfasi acadèmic, Rosenshine i Stevens (1984) volen significar que a les aules on el temps es dedica a resoldre activitats acadèmiques -es treballa sobre continguts concrets-, l'ensenyament de la lectura es fa més eficaç. Tanmateix, els autors constaten que al costat d'aquest "èmfasi acadèmic" és necessari també un bon ambient en el qual el mestre mantingui una relació cordial amb els seus alumnes. Quant als procediments específics,

"(...) l'ensenyança efectiva es caracteritza per una seqüència de demostració, pràctica guiada, feed-back i correccions, i pràctica independent. Malgrat que molts mestres segueixen aquest procediment general, hi ha maneres més i menys efectives de complir aquestes activitats (...)

La demostració és més efectiva quan el mestre procedeix per petites passes, proporciona molts exemples (...)

La pràctica guiada és més efectiva quan hi ha preguntes freqüents (...), quan les preguntes es centren directament en el material i quan la pràctica es fa extensiva fins que l'alumne aconsegueix una proporció d'èxits del 80% o superior (...)

El feed-back i les correccions són més efectives quan les respostes correctes es segueixen d'un breu feed-back que afirma la seva correcció (...) Les respostes incorrectes s'han de seguir de preguntes (donant suggerències, o plantejant preguntes més senzilles), o bé d'una explicació que torna a ensenyar.

La pràctica independent és més efectiva quan hi ha interacció en el grup de treball (...) i quan el mestre o un altre adult condueix els alumnes."

(Rosenshine i Stevens, 1984; p.788).

Les conclusions de Rosenshine i Stevens actualitzen la polèmica sobre l'eficàcia dels mètodes -mètodes tradicionals versus mètodes actius- en l'ensenyament. A més, convé tenir present que en les tres revisions que hem esmentat (Gage, 1978; Rosenshine, 1976; Rosenshine i Stevens, 1984) els resultats es basen en l'evidència empírica, i presenten

un grau notable de concordança entre ells. Ara bé, la filiació de les investigacions revisades al paradigma procés/producte, tot i que no invalida els resultats assolits, exigeix una certa prudència a l'hora d'interpretar-los. Aquesta exigència deriva d'alguns aspectes problemàtics que presenta l'aproximació procés/producte, i que passem a comentar ràpidament.

La filosofia del paradigma procés/producte postula que existeix una relació directa entre la manera d'ensenyar -el comportament del professor- i els resultats a que arriben els alumnes. Aquesta és la lògica subjacent a les revisions de Gage i Rosenshine, i la que permet afirmar la bondat del model d'instrucció directa. Però en establir-se aquesta relació hom deixa de banda aspectes fonamentals del procés d'ensenyament/aprenentatge que no és possible obviar en una anàlisi científica de l'ensenyança. Doyle (1978) assenyala com una greu limitació de les investigacions procés/producte el fet que no tenen en compte les variables relatives al comportament dels alumnes a la classe; i la poca preocupació que mostren per les variables contextuals i curriculars. Segons aquest autor, el paradigma que estem comentant pressuposa una relació unidireccional entre professor i alumne, en la qual aquell influeix la conducta d'aquest; una pressuposició d'aquest estil és gratuïta, doncs avui en dia sabem que el comportament del professor a l'aula està notablement determinat per la conducta dels alumnes. Per últim, Doyle (1978) afirma que una característica d'aquesta línia d'investigació és la restricció a variables observables -comportament del professor-, la qual cosa ha derivat en una descripció del que passa a l'aula, sense entrar a considerar els motius que ho originen.

També Pérez Gómez (1983) es mostra crític amb el que denomina "model de caixa negra" d'investigació. L'autor afirma que la relació unidireccional de la influència entre professor i alumne suposa un error conceptual -en el sentit més amunt expressat per Doyle (1978)- i un error metodològic en tant en quant pressuposa una causalitat on només és lícit establir una correlació, per la naturalesa mateixa d'aquestes investigacions, que utilitzen una metodologia correlacional. Pérez Gómez percep així mateix la limitació que es deriva de la descontextualització que caracteritza les investigacions procés/producte, i es mostra escèptic sobre l'explicació que es pot fer de l'aula quan no es tenen en compte les variables contextuals. Aquesta desconsideració es troba també respecte del contingut de l'ensenyament, del currículum:

"En realitat, les investigacions desenvolupades en l'òrbita del paradigma procés producte han subordinat el paper del currículum. L'orientació predominant s'ocupa en la recerca de relacions generals entre processos d'ensenyança (definites comportamentalment) i adquisicions de l'alumnat, amb indiferència del tipus de contingut objecte d'ensenyament/aprenentatge." :  
(Pérez Gómez, 1983; p.113).

Pel que fa a la poca atenció que reben les variables relatives a l'alumne, l'autor considera que aquest fet és el màxim responsable de la substitució d'aquest paradigma d'investigació per d'altres -els paradigmes mediacionals- que les tenen en compte. En les investigacions procés/producte factors com les relacions que s'estableixen entre els alumnes, o el processament de la informació que aquests porten a terme i que els condueix a reestructurar el seus esquemes de coneixement d'una manera constant, no sembla tenir un paper precís en la consecució dels objectius educatius. La simplificació que s'opera en considerar que el seu abast és un producte directe de l'acció de l'ensenyant

reflecteix una conceptualització del procés d'ensenyament-aprenentatge que no té en compte els trets que li són més genuïns. A més, Pérez Gómez fa notar que en el binomi "procés-producte" el darrer té una connotació clarament restrictiva, en tant que el "producte" de l'ensenyament es fa equivalent a les qualificacions acadèmiques o a les puntuacions obtingudes en un test o prova. Sortosament, els resultats de l'ensenyament són sempre més que allò susceptible de ser mesurat quantitativament; els coneixements adquirits no s'acumulen, sinó que s'organitzen i integren, i provoquen l'aparició d'estratègies cada cop més adaptades, que potser no seran identificables en una avaluació, però que s'aniran fent presents d'una manera progressiva. Assimilar el producte amb el resultat immediatament actualitzat és, com a mínim, una nova simplificació.

En un altre ordre de coses, Pérez Gómez (1983) assenyala el que considera deficiències dels instruments utilitzats per a efectuar les observacions i registre de les dades que constitueixen la base empírica de les investigacions procés/producte. Els "sistemes de categories" freqüentment utilitzats en aquestes recerques sacrifiquen la dinàmica de funcionament real de l'aula a una pretesa objectivitat, que obliga a restringir l'observació a unes quantes categories preestablertes i que hom considera exhaustives -és a dir, que podran donar compte de qualsevol comportament que aparegui a l'aula. Entre les nombroses crítiques que és possible formular a aquest sistema de registre de l'observació (vegeu, per exemple, el capítol d'Hamilton i Delamont, a l'obra de Stubbs i Delamont, 1979), n'hi ha una que per la seva importància, no voldríem deixar d'esmentar:

"La construcció de sistemes de categories d'observació suposa una conceptualització prèvia de l'ensenyament que rarament s'explicita i analitza, i, per tant, pot considerar-se l'existència oculta

de pressupostos ideològics, precientífics, que no es sotmeten a contrastació i estan restringint l'àmbit i objecte de la investigació." (Pérez Gómez, 1983; p.113).

La investigació mai és ingènua; els pressupostos que guien la selecció d'allò que observarem -o d'allò sobre el que experimentarem- són els que després presidiran la interpretació de les dades. Explicitar-los esdevé, així, una condició indispensable en l'assoliment de l'objectivitat científica.

Per finalitzar el capítol de crítiques que Pérez Gómez formula contra el paradigma procés/producte i que recull de diverses fonts, n'hem escollit una que té una rellevància especial per al nostre propi treball d'investigació. Ens estem referint al fet que aquest paradigma es limita a registrar i analitzar els comportaments observables -especialment, els dels professors-, sense cap referència a les motivacions, intencionalitats ...etc., que els presideixen:

"Potser sigui aquest el punt central de la crítica externa, i el motiu fonamental del rebuig del paradigma procés/producte. En considerar les manifestacions observables i mesurables del comportament, tant del professor com de l'alumne, es perd el significat dels processos reals d'interacció i l'anàlisi, tractament i interpretació de les dades pot concloure en una simplificació grotesca, en una caricatura d'allò que succeeix a la realitat." (Pérez Gómez, 1983; p.111).

Aquest fet, i els problemes que presenta, ha estat observat també per Coll (1983b). Segons l'autor, les investigacions procés/producte utilitzen una metodologia segons la qual totes les variables del procés d'ensenyament/aprenentatge es consideren, a priori, equivalents. Que se'n triï una o altra per a ser investigada depèn, majoritàriament, de les

facilitats que presenti per a ser observada i quantificada. Es per això que la majoria de les investigacions s'han fixat en aquelles variables relatives al comportament del professor que no demanen de l'investigador un alt grau d'inferència. Així, la investigació ha estat dirigida més per qüestions d'ordre metodològic que per la pertinència del problema investigat. Però la situació comença a canviar:

"Només en els darrers anys es comença a parar atenció a variables fonamentals que, encara que no són tan fàcilment mesurables, no per això són menys crucials en la caracterització del comportament de l'ensenyant: la teoria implícita de l'ensenyament que sustenta, la percepció de les possibilitats i limitacions dels alumnes, la seva teoria implícita de l'aprenentatge, les expectatives sobre els alumnes, etc."

(Coll, 1983b; p.20).

L'èmfasi que recentment s'ha atribuït als pensaments pedagògics dels mestres com a determinants de la seva actuació a l'aula ha provocat l'aparició de tota una línia d'investigació que s'ha centrat precisament en l'estudi de les relacions que s'estableixen entre ambdós tipus de variables. Anar més enllà de les conductes observades, intentant esbrinar els motius que les originen i els factors presents a l'aula: alumnes, contingut, clima afectiu, pressions ...; idiosincràtics: representació dels alumnes, expectatives, pensaments pedagògics, teoria del món ...etc.- que, en interacció, les determinen, són condicions indispensables per a entendre i explicar els processos d'ensenyament/aprenentatge en tota la seva riquesa i complexitat, sense simplificacions que els caricaturitzin ni reduccionismes que els desvirtuïn. L'auge del "Teacher Decision Making" o, en termes de Pérez Gómez, "paradigma mediacional centrat en el professor", que veurem tot seguit, és un bon exemple de que la investigació sobre l'educació avança cap a estats

més explicatius, on ensenyament i aprenentatge són els dos pols d'un mateix procés, d'una mateixa realitat que cal abordar d'una manera integrada com a condició per a incrementar els coneixements que posseïm sobre ella i les possibilitats d'incidir-hi eficaçment.

### 5.3. El professor com a processador d'informació: l'ensenyament com un procés de presa de decisions.

Les limitacions del paradigma procés/producte en la seva aplicació a l'anàlisi empírica de l'ensenyança origina l'aparició de nous models o paradigmes d'investigació que, d'una manera global o puntualment, intenten subsanar les deficiències d'aquell. Com hem pogut veure, en les investigacions procés/producte se segueix un esquema que, a grans trets, consisteix en:

- a) determinar l'estat dels alumnes abans de ser sotmesos al procés d'ensenyament/aprenentatge
- b) observar l'actuació del mestre durant el procés d'ensenyament
- c) avaluar els resultats assolits pels alumnes després de la seqüència d'ensenyament
- d) establir correlacions entre les dades obtingudes a b) i c), amb la finalitat de determinar els models d'actuació docent que correlacionen amb guanys més elevats en els alumnes. Aquests models seran considerats els responsables d'una actuació eficaç (Gimeno, 1983).

No és necessari repetir aquí les crítiques que ha suscitat aquest paradigma. Convé, tanmateix, recordar aquells aspectes que han donat peu al que s'ha anomenat "Teacher Decision Making" o paradigma que considera l'ensenyament com un procés de presa de decisions i el mestre com el professional encarregat de prendre-les a partir de totes les

informacions disponibles en la situació d'ensenyament/aprenentatge.

En primer lloc, en el paradigma procés/producte s'estableix una correlació -i de vegades, abusivament, una relació causal- entre determinats comportaments del mestre i els resultats obtinguts pels alumnes a la fi d'un procés d'ensenyament/aprenentatge. Ja hem vist que el fet de no tenir en compte el que succeeix realment en aquest procés -com, per exemple, ignorar tot allò relatiu als alumnes- suposa una greu limitació del paradigma en les seves pretensions explicatives del funcionament de les situacions didàctiques. Afegim ara que el comportament del mestre és abordat en una perspectiva essencialment presentista: s'observa què fa el mestre, i es descriu curiosament la seva actuació; però no tenim dades que ens informin per què actua d'una determinada manera, a què respon una seqüència concreta de comportament. Per supost que aquesta és una crítica externa; la filosofia del paradigma d'investigació procés/producte és perfectament coherent amb la concepció mecanicista subjacent a la teoria psicològica conductista, amb la qual manté profunds i estrets lligams. En canvi, des d'una òptica cognitivista, el comportament en sí mateix, considerat aïlladament, deixa de tenir sentit. El comportament s'origina sempre en la interacció amb el medi circumdant, i no és una resposta a aquest medi, sinó una interacció, en la qual aquest és interpretat mitjançant els esquemes de coneixement, les estructures intel·lectuals, les experiències prèvies del subjecte que actua. Per això, l'anàlisi del comportament del mestre no pot limitar-se a l'examen d'un registre de conductes, sinó que ha de trascendir-lo, i interrogar-se sobre el per què dels comportaments. Com ha assenyalat Pérez Gómez (1983):



"(...) comprendre el comportament docent exigeix analitzar en profunditat els factors i processos interns que determinen la intencionalitat i l'actuació del professor.

Dintre d'aquest esquema, el comportament és, en gran mesura, el resultat del pensament del professor: dels seus coneixements, de les seves estratègies per a processar la informació i utilitzar-la en la resolució de problemes i de les seves actituds i disposicions personals."  
(p.115).

En aquest context, una de les primeres fites de la investigació sobre l'ensenyança consisteix en la identificació de les variables que d'una o altra manera són tingudes en compte per l'ensenyant per anar prenent les decisions necessàries per a la conducció i la bona marxa del procés d'ensenyament/aprenentatge. I aquí ens trobem amb una nova i trascendental diferència respecte del paradigma procés/producte. Subjacent a aquest és possible rastrejar una concepció de l'ensenyament com un procés de distribució de rutines, i l'ensenyant com la persona encarregada de dispensar-les. Com ha indicat Gimeno (1983), això condueix a uns models de formació de mestres en els quals s'intenta esbrinar les característiques del "bon professor" i ensenyar-les, per tal que el docent pugui desenvolupar currícula determinats i assumir rols específics dins de la classe. Es tracta d'una concepció estàtica, restringida i estereotipada de les situacions d'ensenyament/aprenentatge, que portada a les seves últimes conseqüències assumiria l'existència d'una sèrie de bones estratègies didàctiques independentment de les característiques d'aquelles. Una concepció radicalment diferent es troba en la perspectiva que veu l'ensenyança com un procés de presa de decisions. Aquí es tracta d'un procés multitudimensional, dinàmic i canviant, que exigeix actuacions ràpides i adaptades i que fa poc servei de rutines ben establertes i comportaments estereotipats:

"(...) es concep l'ensenyança com un procés tecnològic de resolució de problemes (...) Si no hi ha estils docents ni comportaments concrets vàlids i transferibles universalment, de poc o res serveix el seu aprenentatge mecànic i la seva posterior reproducció. La base de l'eficàcia docent es troba més enllà. Es el pensament del professor el que pot actuar d'acord amb les exigències de la racionalitat tecnològica (Bunge, Quintanilla, Rapp), el qui pot conèixer i diagnosticar una situació peculiar, elaborar estratègies i contrastar la seva eficàcia."  
(Pérez Gómez, 1983; p.115).

Com ha indicat Gimeno (1983), en aquesta perspectiva es concep de manera diferent l'acció pedagògica. La seva "bondat" no vindrà donada per criteris externs, sinó per la coherència que existeix entre el processament de la informació que proporciona la situació d'ensenyament/aprenentatge-processament que és dut a terme pel professor- i la seva actuació posterior:

"La competència docent és aquí una competència epistemològica (...), capacitat per a aportar arguments defensables d'índole cognitiva per a sostenir les opinions i accions, a base d'utilitzar procediments d'indagació, així com els resultats d'investigacions. Es tracta d'oferir un fonament per a tot el que es fa en l'ensenyament i per què es fa, que esborra la imatge del professor com a tècnic eficient (...)"  
(Gimeno, 1983; pp.57-58).

Així ens trobem davant d'una conceptualització de l'ensenyament que el veu com un procés dinàmic, en el qual el mestre juga un paper actiu. Ara bé, considerar l'ensenyança com una presa de decisions i el mestre com un processador actiu de la informació no ha de fer pensar que el que es postula es un conjunt de situacions o seqüències didàctiques sense ordre ni concert, que sorgeixen "sobre la marxa", a la vista de les decisions que en cada moment es jutgi més oportú adoptar. Per a evitar aquesta confusió, hom parla de

comportament preactiu -planificació de l'ensenyament- i comportament interactiu -en el procés d'ensenyament/aprenentatge (Pérez Gómez, 1983; Shavelson i Stern, 1981; Stern i Shavelson, 1983). Aquests dos tipus de comportament, encara que estretament relacionats i mútuament influenciables, no es confonen sense més, i exigeixen diferents maneres de processar la informació i d'adoptar decisions -així com estratègies i habilitats específiques.

La planificació constitueix, en opinió de Pérez Gómez, el nucli del comportament preactiu, i reflecteix la capacitat que té el mestre de preveure i dissenyar situacions d'ensenyament/aprenentatge. Per a planificar, el mestre recorre a tres grans fonts d'informació: el coneixement que posseeix sobre la dinàmica dels processos d'ensenyament/aprenentatge, els coneixements de que disposa sobre la matèria objecte d'ensenyament, i el coneixement que té sobre la situació concreta on es materialitzaran les activitats que planifica (alumnes, recursos materials, context socioeconòmic, ideologia de la institució ...etc.). Es tracta d'una tasca complexa, de la que depèn, en bona part, la viabilitat de l'ensenyament formal. Shavelson i Stern (1981) afirmen que els currícula de formació del professorat assumeixen aquest fet, i que, en conseqüència, la majoria dels mestres han rebut una preparació específica que els capacita per a planificar l'ensenyament, seguint la seqüència:<sup>3</sup>

- a) Especificació d'objectius (comportamentals).
- b) Determinació de l'estat inicial dels alumnes (coneixements i habilitats).

---

<sup>3</sup>Les dades en les que recolzen les afirmacions de Shavelson i Stern provenen del context dels Estats Units d'Amèrica del Nord. Tanmateix, es pot considerar que, amb una seqüència variable, la preparació per a planificar és essencial en qualsevol Pla d'Estudis dirigit a futurs mestres.

- c) Selecció i seqüenciació de les activitats d'aprenentatge, cercant la drecera òptima per a assolir els objectius prèviament marcats.
- d) Avaluació dels resultats, amb l'objectiu de millorar la planificació.

Tanmateix, l'evidència indica que els mestres no planifiquen seguint aquest esquema, malgrat que hagin rebut instrucció específica per a fer-ho. La raó, segons Shavelson i Stern cal cercar-la en un "desajustament":

"Obviament, hi ha un desajustament entre les exigències d'instrucció de la classe i el model de planificació prescriptiu. Aquest desajustament sorgeix perquè els professors han de mantenir el curs de l'activitat durant una lliçó, i afrontar els problemes de conducta que sorgeixen. D'aquí que, primerament, hagin d'enfrontar-se amb el problema de decidir quines activitats ocuparan als estudiants durant la lliçó. Són les activitats el centre de preocupació del professor, i no el model prescriptiu de programació." (Shavelson i Stern, 1981; p.477).

Així doncs, l'activitat, o millor, la tasca esdevé el nucli de la planificació que realitza l'ensenyant. Una tasca inclou diversos elements: el contingut a que fa referència (i que sovint s'extreu dels llibres o guies didàctiques); el material que hom podrà utilitzar; l'activitat pròpiament dita (les accions en que estan immersos mestre i alumnes durant la realització de la tasca); les fites o propòsits que presideixen la tasca (més vagues i generals que els objectius de tipus conductual, però de gran valor funcional); els alumnes (les seves habilitats, interessos i necessitats); i el context sociocultural on es desenvolupa la situació d'ensenyament/aprenentatge. En aquesta perspectiva, doncs, el mestre dissenya els processos educatius atenent simultàniament els alumnes, els continguts, els objectius, el context, les activitats i el material. El pes

específic de cada element ens és desconegut; Shavelson i Stern suggereixen que pot variar segons la naturalesa de la tasca que calgui planificar. Afegim encara que la planificació es presenta com quelcom bastant ampli i general; les característiques d'especificitat i sistematització pròpies del model prescriptiu -vegeu més amunt- sovint són absents de les planificacions que fan els mestres en la seva pràctica quotidiana. Quant a la dimensió temporal, Yinger (1977, citat per Pérez Gómez, 1983) distingeix cinc nivells diferents: programació anyal, planificació trimestral, planificació del mes, de la setmana i planificació diària. Aquests nivells poden variar, i de fet varien, quan hi ha una unitat organitzadora dels processos d'ensenyament/aprenentatge -per exemple, quan es programa per "avaluacions", que tenen lloc cada mes i mig, aproximadament; o quan es planifica segons els centres d'interès, o segons els tallers que funcionen a la classe. Un altre factor que imprimeix variabilitat en l'interval de planificació és l'edat dels alumnes i el curs que segueixen -no es planifica de la mateixa manera les activitats d'una escola infantil i les d'un curs de setè de Cicle Superior. Però independentment de l'interval considerat, sembla que les decisions que es prenen a l'inici de l'any acadèmic influeixen poderosament la planificació que s'anirà fent al llarg del curs (Shavelson i Stern, 1981; p.399). En qualsevol cas, la importància de la fase preactiva de l'ensenyament es manifesta de formes ben diferents: quan no hi ha una planificació prèvia o quan és molt vaga i indefinida, es corre el risc d'uns processos d'ensenyament/aprenentatge poc delimitats i mancats d'estructuració. Quan, al contrari, la planificació és massa rígida, pot funcionar com un filtre que no permeti tenir en compte les dinàmiques que s'estableixen a l'aula, i en últim extrem, poden portar a un ensenyament que no s'adapti als alumnes -i que exigeixi d'aquests que facin ells l'esforç d'adaptació. La tasca del mestre no és, doncs, senzilla, i

es complica encara més quan es passa de la fase de planificació a la fase instructiva, o, com l'anomenen Pérez Gómez (1983) i Shavelson i Stern (1981), comportament interactiu.

En la seva revisió d'investigacions sobre el comportament dels mestres en situacions didàctiques, Shavelson i Stern troben que les tasques que han estat planificades en la fase preactiva funcionen com a guions o plans per a conduir l'ensenyament pròpiament dit:

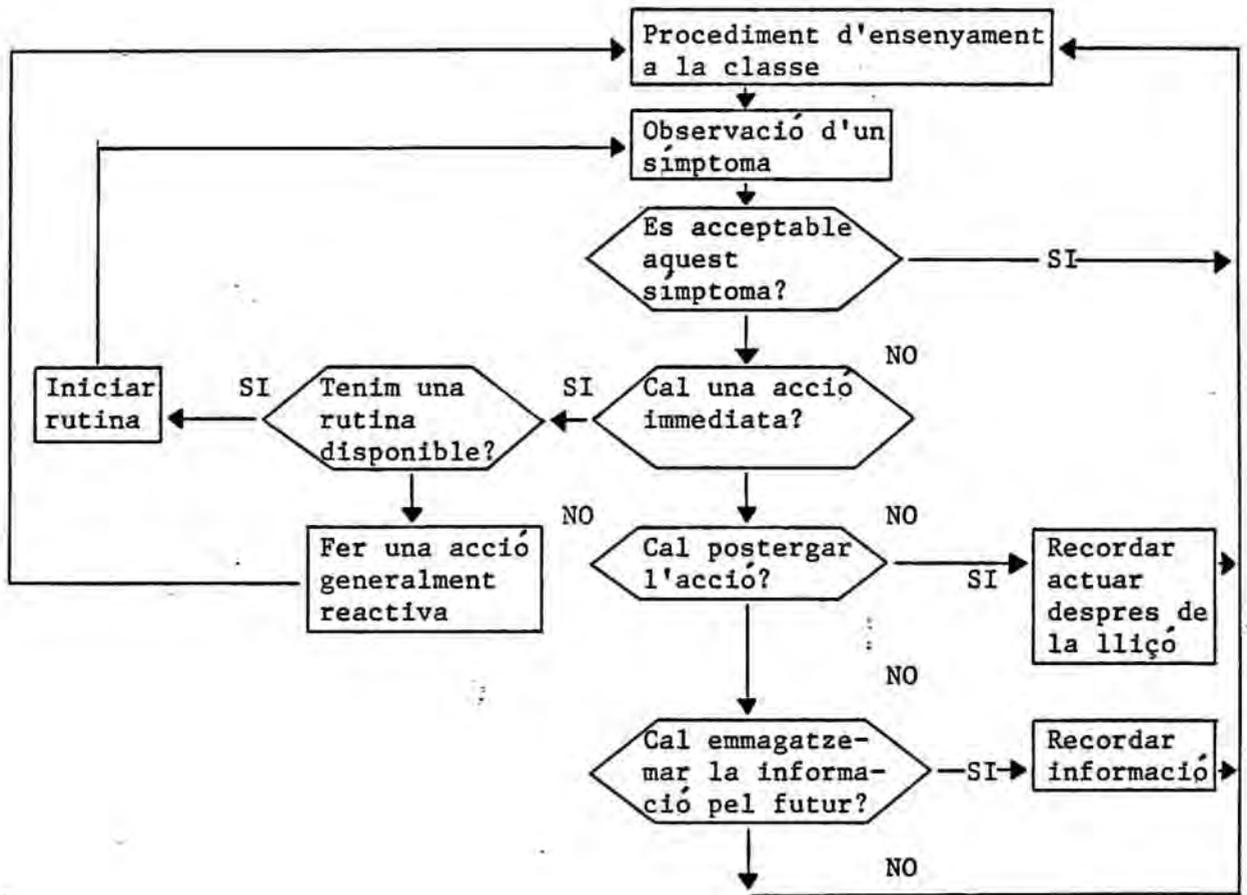
"Aquestes imatges o plans es rutinitzen, de manera que una vegada que han començat a operar es desenvolupen per complet, igual que es desenvolupa una subrutina de computadora."  
(Shavelson i Stern, 1981; p.482).

Una concepció semblant és l'adoptada per Yinger (1977), qui considera la planificació com un procés de selecció, organització i seqüenciació de rutines, que es desplegaran en la fase d'instrucció. Les rutines constitueixen procediments ben establerts que coordinen i regulen seqüències específiques de comportaments. Com ha senyalat Pérez Gómez (1983), ja que qualsevol professor utilitza rutines, l'ideal és que les conegui i les pugui planificar adequadament en lloc d'adoptar-les d'una manera rígida i inconscient. Afegim encara que no solament els ensenyants, sinó que qualsevol persona en la seva activitat quotidiana se serveix de determinades rutines, que ens permeten viure adaptats sense haver d'estar contínuament seleccionant i organitzant les seqüències de comportament que s'adeqüin a les mil situacions canviants que enfrontem cada dia. Shavelson i Stern criden l'atenció justament sobre aquest fet quan afirmen:

"les rutines minimitzen la presa de decisions conscient durant l'ensenyança interactiva (...) i així es manté el "flux de l'activitat" (...). A més, des de la perspectiva del processament de la informació, la rutinització de la conducta té un

sentit. Les rutines redueixen la càrrega que suposa el processament d'informació per al professor, dosificant i seqüenciant les activitats i conducta predible de l'estudiant dintre del flux de l'activitat."  
(Shavelson i Stern, 1981; p.482).

El mestre, per a mantenir el flux de l'activitat, desplega rutines d'ensenyament ben establertes (tasques planificades d'antuvi), i cerca a la classe indicadors que li proporcionin informació sobre si la rutina es porta a terme tal com s'havia programat (aquests indicadors es busquen sobre tot en el comportament dels alumnes). Mentre les dades que recull acrediten la bona marxa de la rutina, no passa res, i el procés d'ensenyament/aprenentatge segueix el curs que s'havia previst. Però quan es percep una alteració que no figura en el pla inicial (avorriment dels alumnes, aldarulls a la classe), el mestre es troba en situació de prendre una decisió. Aquesta primera decisió fa referència a la necessitat o no d'actuar sobre el focus que ha desestabilitzat la rutina. Si no considera convenient actuar d'una manera immediata, l'ensenyament continua amb la rutina. Si, en canvi, s'ha produït una disrupció que aconsella la intervenció, el mestre té diverses possibilitats: acollir-se a un comportament utilitzat en situacions anteriors similars que hagi resultat exitós; reaccionar espontàniament si no hi ha una experiència prèvia que sigui possible utilitzar, i continuar la rutina; no actuar immediatament, però prendre alguna decisió quan la lliçó s'acaba ...etc. Reproduïm, pel seu interès, el model de presa de decisions durant la instrucció de Shavelson i Stern:



-Fig.8- Model de presa de decisions.  
 (Shavelson i Stern, 1981; p.483).



L'evidència empírica reportada per Shavelson i Stern (1981) palesa que els mestres es mostren reticents a canviar una rutina un cop aquesta ha començat a funcionar; en general, quan es produeix alguna alteració en el curs de l'ensenyament, es procedeix a implantar petites modificacions o ajustaments de la mateixa rutina que està guiant la instrucció. La resistència a canviar de rutina s'explica per diverses raons. Una d'elles pot ser el fet que la rutina que funciona sigui l'única disponible pel contingut que es tracta; malgrat que no es desenvolupi d'una manera idònia, no hi ha possibilitats de canviar-la. Un altre motiu el constitueix el fet que el professor consideri que la rutina desplegada és la millor per a la situació concreta, i encara que pugui, decideixi no substituir-la. Una tercera raó, que sembla bastant plausible, atribuïria la reticència al canvi a la situació d'incertesa que es crea en l'aula quan hi ha una disrupció dràstica de rutina i se n'adopta una altra. Si acceptem l'afirmació de Shavelson i Stern segons la qual

"(...) el principal interès dels professors durant l'ensenyança interactiva és mantenir el flux de l'activitat."  
(1981; p.484).

sembla lògic que qualsevol interrupció d'aquest flux es valori negativament, i es prefereixi continuar amb una rutina encara que no funcioni tan bé com s'havia previst, que adoptar-ne una de nova.

En resum, doncs, el paradigma d'investigació que considera l'ensenyança com un procés de presa de decisions aporta una visió del comportament del mestre que presenta diferències importants respecte de la que proporcionen d'altres paradigmes d'investigació (vegeu, per exemple, més amunt, el model procés-producte). El professor és considerat un professional que planifica la seva actuació tenint essencialment en

compte la tasca, unitat bàsica de la programació que inclou diversos elements -alumnes, contingut, objectius, material ...etc. Aquests plans en forma de tasques funcionen en la fase d'instrucció com a rutines d'ensenyament; les rutines disminueixen el processament de la informació present en la situació didàctica, i faciliten, per tant, la labor de l'ensenyant. Encara que es mostren resistents al canvi, les rutines reben modificacions o bé són substituïdes per una altra quan el seu fracàs resulta evident. Com es pot observar, tant en la fase de planificació com en la d'instrucció pròpiament dita, l'ensenyament consisteix en un procés continu de presa de decisions. Convé, doncs, detenir-se breument en els factors que es tenen en compte per a decidir.

#### 5.4. Els factors que contribueixen al procés de presa de decisions en l'ensenyament. Els pensaments pedagògics dels mestres.

Les variables que intervenen en una situació d'ensenyament/aprenentatge són incalculables; el seu pes específic, impossible de valorar, i les relacions que s'estableixen entre elles, múltiples i canviants. Aquests fets per si sols expliquen la complexitat que caracteritza aquestes situacions, i donen suport també a la idea que els mestres seleccionen i integren part de la gran quantitat d'informació disponible per a fer-ne un judici o prendre una decisió. En la documentada revisió que hem anat comentant al llarg d'aquest capítol, Shavelson i Stern (1981) analitzen els diferents factors que influeixen en la presa de decisions; prendrem aquest treball com a marc de referència en una visió sumària de les informacions que els mestres tenen en compte a l'hora de planificar i conduir les situacions d'ensenyament/aprenentatge.

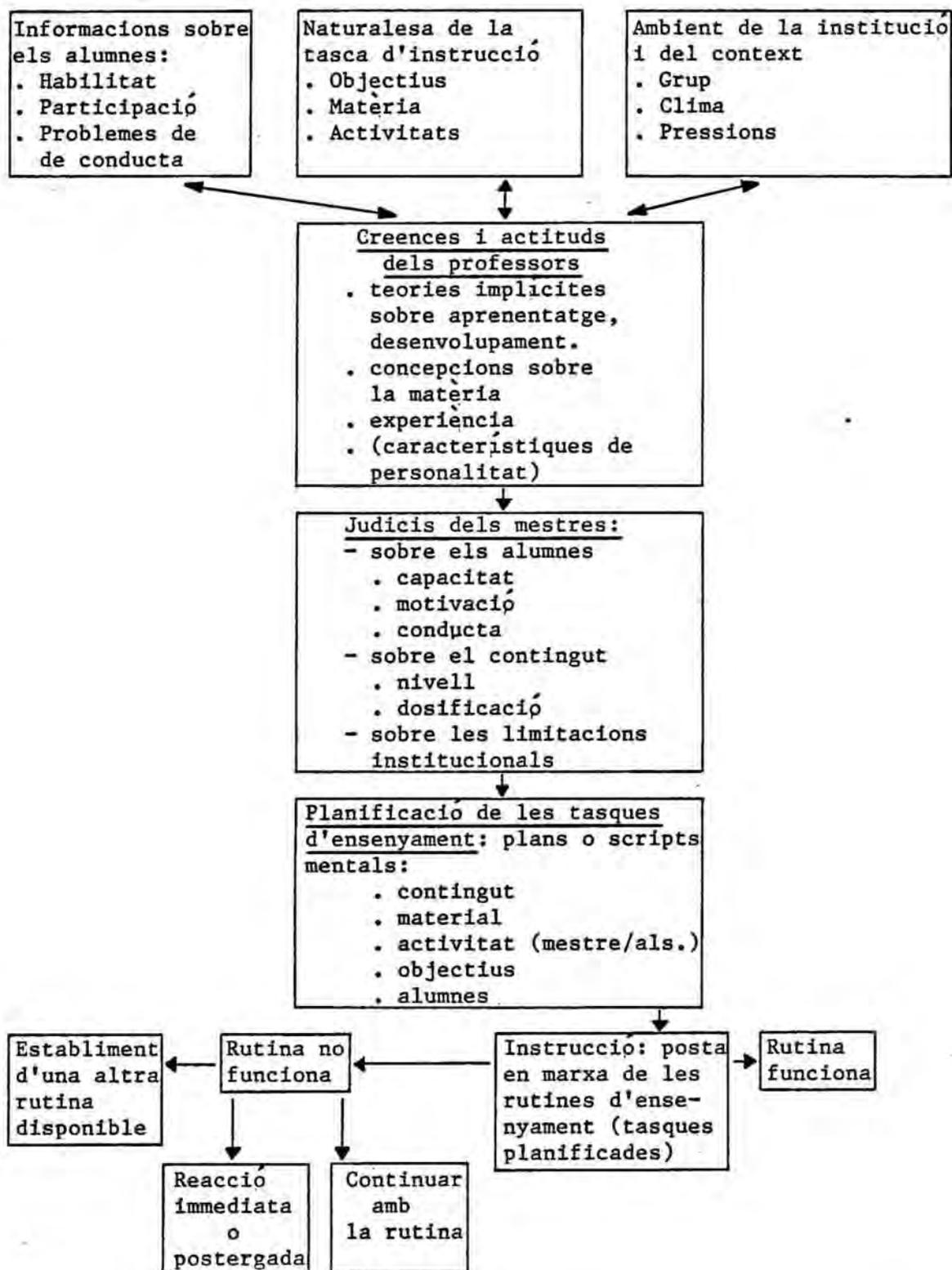
Un primer grup de factors està constituït pel que Shavelson i Stern anomenen "Condicions antecedents", informacions que incideixen d'una manera conscient o inconscient, en les decisions que el mestre pren en el curs de l'ensenyança. Entre les condicions antecedents es troben les informacions sobre els alumnes, que inclouen una amplíssima varietat de paràmetres (sexe, edat, rendiment, participació a la classe ...etc.). La naturalesa de la tasca d'instrucció influeix també la presa de decisions, com hem vist en l'apartat anterior quan tractàvem sobre la planificació de l'ensenyament i la funció de les tasques programades com a rutines en la instrucció pròpiament dita. També en aquest capítol cal incloure l'entorn de la classe i de l'escola, és a dir el context sociocultural on està implantada la institució educativa i que amb els seus recursos, limitacions i pressions incideix en les decisions d'ensenyament que pren el mestre.

Un altre grup de factors és el relatiu a les "característiques del professor". La major part de les investigacions revisades per Shavelson i Stern s'ocupen de les "creences" dels mestres. Comentarem més endavant aquests treballs, en l'apartat que versa sobre "Pensaments pedagògics i estratègies d'ensenyament en l'àmbit de la lectura".

Shavelson i Stern reporten també els resultats d'alguns treballs que han investigat l'avaluació que els mestres fan de la seva pròpia pràctica instructiva. Segons aquests treballs, en nombre bastant reduït, els professors són poc precisos a l'hora d'explicar les característiques en que es fixen per a jutjar els seus alumnes (Marx, 1978), però suggereixen també que amb ajuda pertinent i informació adequada, els ensenyants poden modificar i variar els judicis que porten a terme (Hammond, 1976; Sherman i

d'altres, 1979; Gil i d'altres, 1980, citats per Shavelson i Stern, 1981).

Aquestes són a grans trets, les fonts d'informació que l'ensenyant consulta per a formular un judici o prendre una decisió. Ara cal que ens interroguem sobre com es porta a terme aquest procés, com les diverses informacions es llegeixen i s'integren i de quina manera les diferències individuals entre els mestres i el context institucional influeixen o limiten la presa de decisions. Una assumpció fonamental en aquesta perspectiva és la que considera el mestre com un agent actiu que disposa d'una varietat d'estratègies d'ensenyament que poden ser utilitzades per a ajudar els alumnes a assolir els objectius educatius. Per a triar entre aquestes estratègies ha d'integrar informacions que provenen dels alumnes amb les seves pròpies teories implícites sobre l'ensenyament, amb les característiques de la tasca, amb els trets contextuals ...etc. Shavelson i Stern (1981) -a partir de Shavelson, Atwood i Borko, 1977- elaboren un model que aspira a donar compte d'alguns factors que determinen la presa de decisions per part dels mestres. Aquest model ha estat adaptat per diversos autors -Pérez Gómez, 1983- i inspira, així mateix, la nostra pròpia formulació. En ella hem intentat integrar el procés de presa de decisions i les dues fases de l'ensenyament (planificació/instrucció).



-Fig.9- Un model de presa de decisions.

El nucli central del nostre model de decisions i la seva influència en l'ensenyament el constitueix la casella que hem anomenat "Creences i actituds del professor". Per supost que els altres elements són importants, però en la nostra opinió, la seva importància depèn de la que els hi atribueixi el mestre. Així, més que les informacions objectives sobre els alumnes, el que compta de cara a les decisions que l'ensenyant pren a classe són les expectatives que posseeix sobre ells i la representació que se'n fa. Com ha senyalat Pérez Gómez (1983), aquestes expectatives es construeixen a partir de la informació que té dels alumnes, la naturalesa de les tasques d'instrucció, que les influeixen, i les seves pròpies creences i teories sobre l'educació. Els condicionants institucionals (el que hem anomenat "ambient de la institució"), a part del seu poder real, tenen aquell que el mestre els confereix; si bé és veritat que generalment els inspectors, directors, o fins i tot els propis companys de claustre poden pressionar en un determinat moment, el poder d'aquesta pressió depèn en gran manera dels límits i la distància que l'ensenyant sigui capaç de posar-hi. Quant a les tasques d'instrucció, tot i que les exigències curriculars estan generalment ben establertes d'antuvi, és evident que es veuran potenciades aquelles que l'ensenyant consideri més importants. Per a dir-ho d'una altra manera, no són les informacions que hi ha a l'aula les responsables de les decisions d'ensenyament que es prengui, sinó la interpretació que en fa el mestre. El nostre acord amb Pérez Gómez (1983) és total quan afirma:

"(...) els condicionants externs no ho són tant en virtut del seu pes situacional objectiu com en virtut del significat subjectiu que li confereix el professor. Es el professor qui interpreta, avalua i dóna significació a les persones, objectes, espais i processos que interactuen a l'aula (...). Els valors potencials arriben a ser actuant en virtut de l'activitat cognitiva del professor que els dota de sentit en

la seva estratègia docent. D'aquí la importància de les creences i teories amb les que el professor percep, interpreta i construeix el significat de cada situació." (1983; p.117).

Les actuacions que el mestre porta a terme a l'aula no són quelcom casual, mecànic; estan estretament lligades a les expectatives que té, als judicis que formula sobre la situació i a les decisions que, en conseqüència, pren. Fins i tot quan reacciona d'una manera espontània, el pes de les seves característiques com ensenyant, entre les quals les seves creences i actituds pedagògiques són essencials, es deixa sentir. Aquestes creences constitueixen a la vegada l'esquema de la planificació que es durà a terme, el filtre que permet interpretar les informacions presents a l'aula -i les no presents, però també actuant- i el marc d'interpretació del curs i els resultats de l'ensenyament. La investigació sobre l'ensenyança no pot actuar com si aquests pensaments pedagògics no existissin o no tinguessin importància, i reduir el seu camp d'estudi a les dades fenomenològiques. El mestre no és un "propagador curricular" (Gimeno, 1983); és un professional que analitza les situacions on ha de treballar i pren les decisions que creu més adequades en els moments que considera convenient. Però és evident que aquest aspecte trascendental no ha de ser tingut en compte només pels investigadors; no resulta arriscat afirmar que una concepció com la que acaben de formular canviaria radicalment els programes de formació de mestres. En aquest sentit, Gimeno (1983) senyala:

- "(...) les competències bàsiques a considerar en la formació del professorat serien les següents, en tant que professional de l'ensenyament:
1. Una capacitació cultural suficient (...)
  2. Unes bases de coneixement sobre l'educació (...)
  3. Una capacitat de diagnòstic de la situació en la que ha d'actuar coneixent les variables que

- la determinen (...). Aguditzar la seva capacitat d'observació (...)
4. Un coneixement tècnic dels recursos metodològics disponibles (...)
  5. Utilitzar procediments que el permetin prendre consciència del procés d'informació que es porta a terme, previ a la presa de decisions, amb les seves implicacions intel·lectuals, afectives, socioculturals. Cal descobrir les teories implícites que funcionen darrera de les pràctiques o models metodològics, implícites a les accions del professor (...)
  6. Entrenar els professors en la presa de decisions, elaborant estratègies d'acció, que és el disseny o programació de l'ensenyança (...)
  7. Controlar la pràctica que es realitza, aprenent a prendre consciència de les vicissituds per les que passa, guardant informació per a comentar-la i pensar-la més tard (...)
  8. Avaluació crítica del que s'ha fet (...)
- (Gimeno, 1983; pp.63-64-65).

La importància que s'atribueix als pensaments dels mestres, a la necessitat d'ensenyar-los a prendre decisions a partir del diagnòstic precís de la situació ...etc., es palesa en aquestes línies programàtiques. Sembla evident que ens trobem davant d'un nou paradigma en l'ensenyament, que imprimeix modificacions a tots els seus vertents -pràctic, d'investigació, de formació ...-, i que obre nous camins a la recerca científica. En aquest nou paradigma els pensaments pedagògics dels professors gaudeixen, en la nostra opinió, d'una posició privilegiada. En el següent apartat plantejarem la relació entre els pensaments pedagògics i les estratègies d'ensenyament en l'àmbit específic de la lectura.

#### 5.5 Pensaments pedagògics i estratègies d'ensenyament en l'àmbit de la lectura.

En una revisió sobre els judicis i la presa de decisions dels mestres en l'àrea de lectura, Stern i Shavelson (1983) troben resultats consistents amb els proporcionats en la



seva revisió anterior (1981) -que s'ocupen també d'altres matèries- especialment pel que fa a la planificació de l'ensenyament i a la fase d'instrucció pròpiament dita. Sembla que als mestres, quan estan treballant la lectura, els preocupa sobretot el desenvolupament de l'activitat; l'objectiu consisteix en cobrir una certa quantitat de material, i els desajustaments que eventualment es puguin produir en el procés d'ensenyament/aprenentatge són compensats amb modificacions que no alteren substancialment la rutina que s'utilitza. Un resultat interessant que aporten Stern i Shavelson (1983) fa referència als judicis que elabora l'ensenyant. Segons els autors i com ja hem anat veient, aquests judicis presideixen l'ensenyança en tant en quant determinen moltes decisions pedagògiques -per exemple, la selecció de continguts, l'agrupament dels alumnes ...etc. L'evidència empírica, basada en investigacions menades a l'aula i al laboratori, fa concloure que quan es tracta de jutjar o diagnosticar l'habilitat dels alumnes en lectura, els judicis dels mestres tendeixen a ser inadequats, basats en un coneixement global dels nens, sense tenir en compte els aspectes específics que inclou la lectura. Així, per exemple, Byers i Evans (1980, citats per Shavelson i Stern, 1981) investiguen l'exactitud dels judicis dels professors sobre els interessos dels alumnes en lectura, utilitzant com a criteri de mesura la selecció de llibres que feien els nens. Entre d'altres resultats interessants, Byers i Evans troben que els professors fan prediccions bastant inexactes sobre les preferències dels alumnes perquè no coneixen els seus interessos. També en la mateixa revisió es cita el treball de Gil (1980), centrat en els diagnòstics de lectura que formulen els mestres. En aquest treball es constata que majoritàriament els ensenyants utilitzen estratègies de diagnòstic molt generals i incompletes, i que la recollida i utilització d'informa-

cions per a elaborar el diagnòstic és freqüentment poc eficaç.

Quant a les concepcions que els mestres tenen sobre la lectura i el seu impacte en la pràctica educativa, les opinions són, en certa manera, discordants. Bawden, Buike i Duffy (1979), en una interessant investigació el títol de la qual és prou significatiu -"Teacher conceptions of reading and their influence on instruction"- aporten diverses opinions que senyalen la necessitat de conèixer els pressupostos i nocions que guien la presa de decisions del mestre, en tant en quant s'ha observat que l'eficàcia de l'ensenyament de la lectura es relaciona més amb els mestres que amb els programes i mètodes que hom utilitza (Bond i Dykstra, 1967, citats per Bawden i altres, 1979). En aquest sentit, autors com Harste i Burke (1977) afirmen que cada professor posseeix una teoria o model implícit de la lectura, i que aquesta teoria pot ser esbrinada mitjançant l'observació d'allò que succeeix a l'aula. Però són sense cap dubte Kamil i Pearson (1978) i Gove (1983) els qui, d'una manera més taxativa han relacionat els pensaments pedagògics dels mestres sobre la lectura amb la manera com l'ensenyen. Kamil i Pearson descriuen els tres grans models de lectura, bottom up, top down i interactiu (vegeu Cap.I) i afirmen que cadascun d'ells comporta diferents pràctiques instruccionals; així segons que les concepcions o teoria implícita d'un mestre determinat s'aproximi més a un model, les situacions educatives que dissenyi seran diferents, però coherents amb llur filiació teòrica. En la mateixa línia es pot situar el treball de Gove (1983):

"La investigació mostra que els mestres tenen teories implícites sobre el procés d'aprenentatge de la lectura, i que sovint actuen de manera que confirmen aquestes creences (...)  
Les teories implícites sobre l'aprenentatge de la lectura es poden inferir a partir de

les descripcions [dels mestres] de la seva conducta d'ensenyament i de les raons que en donen."  
(p.261).

L'autora dissenya un qüestionari -Conceptual Framework of Reading Interview- que pretén analitzar les teories dels mestres sobre la lectura. Malgrat que està pensat per a atribuir-les a les aproximacions bottom up i top down -amb dues categories, forta i moderada-, Gove afirma que les respostes formulades es poden interpretar també en relació al model interactiu -quan dóna algunes respostes pròpies d'ambdues aproximacions que poden fer pensar en aquest marc. L'únic resultat que s'aporta en el treball fa referència a l'escàs nombre de mestres les idees dels quals puguin ser considerades de tipus interactiu.

Els estudis que acabem de comentar són suficients per a mostrar l'existència d'un corrent d'opinió bastant representatiu que estableix una relació directa entre els pensaments dels mestres relatius a la lectura i la manera com aborden aquest objecte de coneixement en situació d'ensenyament. Si dèiem abans que hi havia un cert desacord al voltant d'aquest tema és pel fet que alguns autors qüestionen la linialitat de la relació abans esmentada, i consideren que si bé la influència indubtablemet existeix, es veu mediatitzada per d'altres factors aliens a la concepció sobre la lectura que sustenta el mestre. El treball de Bawden, Buike i Duffy (1979) que hem citat més amunt, es situa en aquesta perspectiva. Els objectius dels autors estan perfectament definits en la introducció de l'informe d'investigació:

"Aquest estudi investiga si els mestres tenen concepcions sobre la lectura, la naturalesa d'aquestes concepcions, com es desenvolupen en el temps, i el grau en que guien i governen el patró de decisions d'ensenyament en la lectura."  
(Bawden i altres, 1979; p.2).

Per assolir les fites proposades, els autors utilitzen "teachers surveys" (estudi exploratori dels mestres), emprant un instrument dissenyat "ad hoc" (Propositional Inventory). Aquest estudi té dues finalitats: aproximar-se a allò que els mestres pensen sobre la lectura, i poder seleccionar aquells a les classes dels quals es portaran a terme observacions sistemàtiques. L'estudi es va realitzar, després de la selecció, amb 23 mestres i les seves aules corresponents al llarg de dos anys acadèmics. A cada aula s'observa aproximadament vint jornades i mitges jornades, i el nombre d'entrevistes per a cada mestre oscil·la entre quatre i deu.

Els resultats que s'extreuen del "teacher survey" mostren que els mestres posseeixen teories, creences, idees ...etc., relatives a la lectura; tanmateix, aquestes concepcions no corresponen a les categories teòriques que sovint han estat aportades des d'un punt de vista teòric (per exemple, per Kamil i Pearson, o per Gove, per citar només els autors més representatius). El que troben Bawden, Buike i Duffy (1979) és que les creences dels mestres sobre la lectura s'aproximen a unes categories molt més generals, que els autors anomenen "centrada en el contingut" i "centrada en l'alumne". Aquestes categories recobreixen concepcions diferents de la lectura -utilització de basal-readers, model linial d'habilitats; aproximació natural al llenguatge, interès, currículums integrats, respectivament-, però no fan referència als aspectes específics que apareixen darrera una concepció bottom up o top down, tal com es definirien des d'una perspectiva estricta. Bawden i els seus col·laboradors observen a més que els mestres que gaudeixen de més anys d'experiència -els més grans- tenen tendència a posicions centrades en el contingut, mentre que els mestres més joves s'aproximen a postures centrades en els alumnes.

Pel que fa a la pràctica instructiva, a partir de les observacions menades i la seva relació amb les afirmacions dels ensenyants, els autors troben que en moltes ocasions la conducta observada en el mestre reflecteix les seves opinions sobre la lectura. Ara bé, un resultat interessant és el que posa de manifest que moltes vegades els ensenyants justifiquen les seves pràctiques instructives en lectura mitjançant arguments que són aliens a aquesta -per exemple, Bawden i els seus col·legues citen, com arguments sovint utilitzats pels mestres el respecte mutu entre professor i alumnes; el control i rutina de la classe; la quantitat d'ajuda que necessiten diferents alumnes; característiques socio-emocionals ... i d'altres. La importància d'aquests arguments es palesa en la següent asseveració:

"Aquestes afirmacions, quan han estat categoritzades representen concepcions no de lectura ["non reading conceptions"] que, en ocasions, dominen les concepcions sobre la lectura; això és, quan el mestre s'enfronta a una decisió de classe que provoca un conflicte entre ambdós tipus de concepcions, tendeix a guiar-se més per les que no són de lectura que per les que ho són.

A més, les decisions dels mestres semblen estar més influenciades pel context d'ensenyament que per una concepció particular. Per exemple, és possible que canviïn les concepcions d'un ensenyant si canvia el nivell o l'habilitat dels alumnes que ha d'instruir."

(Bawden, Buike i Duffy, 1979; pp.6-7).

Aquests resultats condueixen a Bawden i els seus col·laboradors a formular set principis generals sobre els pensaments pedagògics dels mestres relatius a la lectura. Pel seu interès, els reproduïm de manera resumida:

1. Els mestres tenen concepcions sobre la lectura.
2. Molts mestres tenen més d'una concepció sobre la lectura. Quan això succeeix, aquestes tendeixen a ser similars, i és possible agrupar-les en una

mateixa aproximació -centrada en el contingut; centrada en l'alumne.

3. Els mestres utilitzen, per a explicar les seves pràctiques instructives, arguments que tenen poc a veure amb la lectura ("non reading conceptions").
4. Alguns mestres posseïxen concepcions relatives a la lectura més complexes que d'altres mestres.
5. L'estabilitat de les concepcions sobre la lectura és una qüestió lligada a cada mestre en particular. Un ensenyant pot no variar gens al llarg d'un curs acadèmic, mentre que un altre pot modificar les seves idees de diverses maneres.
6. Les concepcions dels mestres es poden relacionar amb el nivell acadèmic dels alumnes i amb llur nivell d'habilitat. Per exemple, la majoria dels mestres observats en la investigació que treballen a primer grau, comparteïxen una concepció centrada en el contingut, mentre que la centrada en l'alumne és més freqüent en mestres que treballen a cursos més elevats.
7. Els mestres canvien les seves concepcions sobre la lectura i la seva instrucció al llarg del temps, degut a diversos factors, com l'experiència.

Pel que fa a la relació entre aquests pensaments dels mestres i les situacions educatives que dissenyen, Bawden, Buïke i Duffy (1979) afirmen que, en la seva investigació, la pràctica de la totalitat dels mestres observats reflectia les seves teories sobre la lectura. Tanmateix, els autors conclouen:

"(...) no és possible afirmar que la presa de decisions d'instrucció en lectura es guiï exclusivament per les concepcions en lectura. Aquestes apareïxen com una de les múltiples influències en

la conducta del mestre; la concepció sobre la lectura es filtra i es modifica a través d'altres influències, i en la pràctica de la classe hi ha un únic reflexe de totes aquestes influències. La més important d'aquestes altres influències és la presència de concepcions no de lectura (...)

Una altra influència la constitueix una creença aparentment implícita entre els mestres segons la qual els lectors principiants (...) han de rebre una instrucció "centrada en el contingut". (...) Sembla ser que els mestres posseïxen encara un altre tipus de concepció, que els nens que llegeixen a un nivell baix necessiten més estructura i contingut que d'altres nens, i que els conceptes "centrats en l'alumne", tals com els inclosos en el llenguatge natural, interès, activitats globals, s'han de reservar fins que el nen és capaç de llegir independentment." (1979; p.12).

Aquestes afirmacions contradiuen les formulades per Kamil i Pearson (1978, 1979), Gove (1983), Harste i Burke (1977), i d'altres autors que postulaven una relació simple i lineal entre pensaments pedagògics i pràctica educativa, o que propugnaven que les decisions del mestre en situació d'ensenyament de la lectura es basen exclusivament en les seves teories implícites. La recent revisió de Stern i Shavelson (1983) que inclou exclusivament investigacions menades en l'àmbit de la lectura, tendeix a confirmar, almenys en part, els resultats de Bawden i d'altres. Stern i Shavelson troben que malgrat que els mestres posseeixen teories sobre la lectura, aquestes no semblen tenir una gran influència en la planificació. En canvi, observen que les pràctiques instructives canvien notablement segons l'habilitat lectora dels alumnes. Concretament, Stern i Shavelson afirmen que amb els grups de baix rendiment acadèmic, els mestres utilitzen generalment procediments molt definits, exercicis de decodificació, exercicis de comprensió molt bàsics, i consignes molt estructurades. Al contrari, amb els grups que llegeixen bé els procediments són flexibles, així com les consignes, i es posa molt d'èmfasi en exercicis de

comprensió complexes. Així, l'adopció d'una concepció centrada en l'alumne o centrada en el contingut pot ser una conseqüència de les característiques dels alumnes, més que una decisió prèvia de l'ensenyant; aquest fet explicaria, a més, que un mateix mestre exhibeixi comportaments ben diferents en dos cursos consecutius (segons el grau i/o habilitat dels alumnes que li corresponen), o fins i tot en una mateixa aula, quan es troba amb grups de distinta habilitat.

Podem considerar que les conclusions a que arriben Bawden, Buike i Duffy (1979), o les de Stern i Shavelson (1983) minimitzen la importància dels pensaments pedagògics dels mestres sobre la lectura, i la seva influència en la pràctica educativa? En la nostra opinió, en absolut. Al contrari, els resultats que hem pogut comentar accentuen la necessitat d'investigar-los, i per supost d'investigar el seu impacte en la instrucció defugint esquemes simplistes, linials i unidireccionals. Els pensaments pedagògics dels mestres no són assimilables a un prestatge de biblioteca on al costat d'una obra sobre teories de l'aprenentatge n'hi ha una altra sobre els models de lectura, i al costat un llibre relatiu al clima socio-emocional de l'aula, i al costat ...etc. Els pensaments pedagògics, les teories implícites de l'ensenyant són una construcció constant i aquest procés constructiu no ens el podem imaginar sinó com la interacció entre els esquemes de coneixement que ja posseeix (justament, tots aquells conceptes que anomenàvem quan fèiem la metàfora de la biblioteca, i molts més: la teoria del món del mestre) i la realitat quotidiana que ha de conduir. No es tracta de compartiments estancs, on es va a cercar per a cada situació el concepte més adequat, sinó d'interacció que permet construir marcs de significació, els quals al seu torn, possibiliten la interpretació d'aquella. La complexitat, tanmateix, no es circumscriu a la naturalesa dels



pensaments pedagògics. També la seva relació amb la pràctica educativa presenta nombrosos interrogants, alguns dels quals potser mai no podran ser esbrinats del tot. Però en qualsevol cas, cal descartar la idea d'una relació directa entre concepcions sobre la lectura i pràctica educativa tot i que aquesta sempre reflecteixi d'una manera o altra la naturalesa de les creences del mestre sobre el que la lectura és, com s'aprèn i com s'ensenya. En una aproximació intuïtiva al problema, estem convençuts que aquesta relació es veu profundament mediatitzada pels paràmetres de la situació d'ensenyament/aprenentatge concreta. Per això el pes específic dels pensaments pedagògics a l'hora de prendre una decisió d'instrucció -fins i tot en situació de lectura!- és absolutament variable, i depèn entre d'altres coses de la situació particular que s'ha creat, dels elements del context i la importància que en el cas concret assoleixin d'altres idees o conceptes que potser no tenen directament a veure amb l'objecte de coneixement "lectura", però pertinents per al procés d'ensenyament/aprenentatge (per exemple, tots els factors que el poden afavorir, entorpir o inhibir). Com han senyalat Bawden, Buike i Duffy (1979).

"(...) la relació entre les creences dels mestres sobre lectura i la presa de decisions d'instrucció sembla ser fluïda; una concepció de lectura del mestre és un element que fluctua lliurement ["free-floating"], i que té poc significat fins que es filtra a través de les concepcions no de lectura del mestre i s'aplica a un context específic d'ensenyament."  
(p.14).

Les afirmacions anteriors reubiquen el paper dels pensaments pedagògics del mestre, no solament els relatius a la lectura, sinó, en la nostra opinió, els relatius a qualsevol objecte de coneixement. Aquests pensaments, creences o teories no es poden obviar com succeeix en el paradigma procés-producte, ni es poden considerar en relació directa

amb les pràctiques instructives que es generen a l'aula. En aquest sentit, les aportacions del paradigma del processament de la informació de l'ensenyant constitueix un pas valuós en el camí cap a l'anàlisi científica de l'ensenyança, anàlisi que creiem que s'ha d'enriquir amb les aportacions d'altres models d'investigació -contextualitzats, aplicats a cada situació concreta, que permetin esbrinar el pes i la funció dels diversos elements interactuants en els processos d'ensenyament/aprenentatge.

#### 5.6. Proposta d'un model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora.

Al llarg d'aquest capítol hem tingut ocasió de constatar la inadequació de models d'investigació i d'interpretació de la realitat educativa que tendeixen a simplificar-la -com és el cas del paradigma procés-producte. Hem parlat extensament del "Teacher Decision Making", i hem intentat justificar la nostra opinió segons la qual qualsevol iniciativa seriosa per a explicar el que succeeix a l'aula ha de tenir en compte les motivacions i pressupostos que presideixen l'actuació del mestre, transcendint així el simple registre de les seves conductes observables. La discussió sobre aquest paradigma, que Pérez Gómez (1983) defineix com "Paradigma mediacional centrat en el mestre" ens ha fet adonar de la importància dels elements contextuais, és a dir de la situació on el mestre pren les decisions, i hem pogut entreveure la influència que exerceix en aquestes. Però no hem parlat, o ho hem fet d'una manera colateral, d'un element clau en la investigació sobre l'ensenyança: l'alumne. Per a poder formular la nostra proposta de model per a analitzar l'ensenyament de la comprensió lectora, ens resulta necessari parlar breument d'aquest element i de com ha estat considerat en la investigació educativa. Ens centrarem en la línia de recerca que ha definit l'alumne com

un processador de la informació (Paradigma mediacional centrat en l'alumne).

En aquest paradigma (Pérez Gómez, 1983), es considera que els resultats de l'aprenentatge no són una conseqüència directa del comportament de l'ensenyant; aquest no causa l'aprenentatge, sinó que en la mesura que provoca el processament d'informació per part de l'alumne, hi influeix. Els resultats ho són, en tot cas, d'elaboracions personals de l'alumne. Les investigacions menades en aquest marc s'han orientat principalment a esbrinar la percepció de les demandes de l'aprenentatge escolar que té l'alumne; a la seva implicació en els processos de desenvolupament d'aquestes tasques; i als procediments que posa en marxa per a adquirir nous coneixements i organitzar-los, i per a resoldre problemes. Aquesta revalorització del paper de l'alumne en el procés d'ensenyament/aprenentatge, ha tingut, sense dubte conseqüències positives. Potser la més important és que ens fa adonar de la impossibilitat de no tenir-lo en compte. Però com ha assenyalat Pérez Gómez (1983), el paradigma posseeix limitacions importants des del punt de vista de la investigació psicopedagògica:

"En primer lloc, l'èmfasi en els processos d'aprenentatge i en els mecanismes cognitius de l'alumne ha provocat l'emergència d'un reduccionisme psicologista en l'explicació i en la regulació normativa de la pràctica escolar. (...) En segon lloc, el paradigma mediacional centra el seu estudi en l'individu particular com subjecte d'aprenentatge. En l'ambient natural de l'aula no és un individu, sinó un grup d'individus amb una forma pròpia d'interactuar i una dinàmica col·lectiva particular l'element mediador i condicionant dels processos d'aprenentatge individual."  
(1983; p.122).

A aquestes limitacions cal afegir encara les objeccions que l'autor planteja als paradigmes mediacionals<sup>4</sup> en general:

"El model mediacional, pel seu èmfasi en l'enfocament cognitiu i no comportamental assumeix, de fet, la relació directa i causal del pensament cap a la conducta (...) Tanmateix els vincles entre el "processador" i l'"executor" humà romanen avui en dia suficientment desconeguts com per a aconsellar la prudència i el reconeixement de certa discontinuïtat entre el pensar i el fer (...)

La segona objecció conceptual als models que es generen en l'àmbit del paradigma mediacional és l'escassa consideració que manifesten respecte de les variables contextuals."  
(1983; pp.124-125).

Així doncs, sembla que qualsevol model que vulgui ser útil per a l'anàlisi científica de l'ensenyança ha de fixar-se en el comportament del mestre i dels alumnes i en la seva interacció; ha de tenir en compte els processos interns que guien aquelles conductes, i ha de considerar el context on es produeixen. Però pel que hem vist, no és suficient investigar separatament cadascuna d'aquestes variables; és la seva interacció la que defineix la dinàmica concreta d'una aula, d'una situació educativa, i és aquesta dinàmica la que volem abordar.

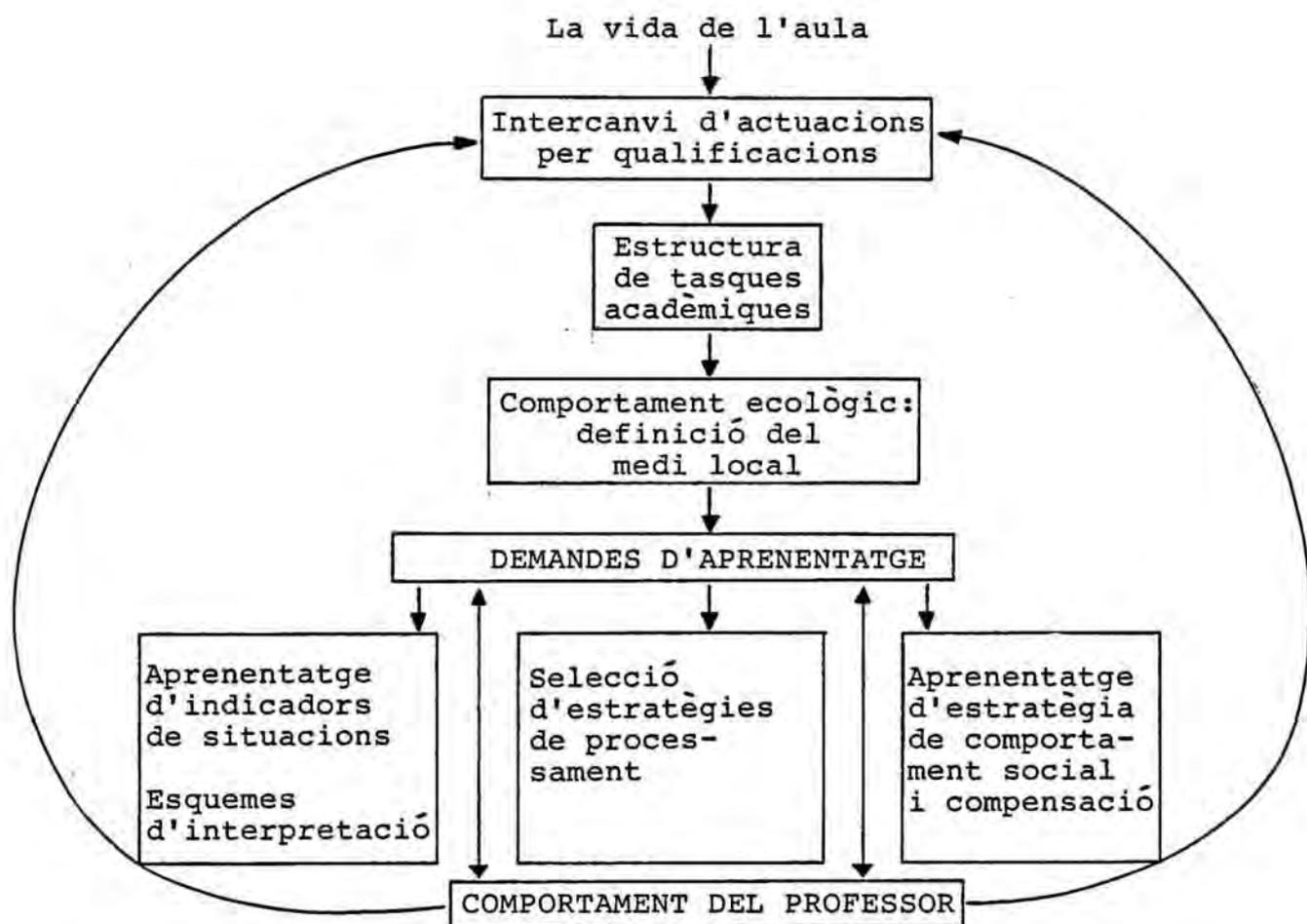
Aquesta constatació es troba a l'origen del que hom anomena "paradigma ecològic" en la investigació educativa. Segons Pérez Gómez, en aquest paradigma s'assumeixen els trets més característics dels paradigmes mediacionals, però integrats en una anàlisi més complexa dels factors contextuals que imprimeix, en opinió de l'autor, una nova dimensió als comportaments que s'originen a la classe:

---

<sup>4</sup>Centrat en el mestre i centrat en l'alumne.

"La institució escolar, i en la vida de l'aula, el professor i l'alumne són, efectivament, processadors actius d'informació i elaboradors de comportaments, però no com individus aïllats, sinó com a membres d'una institució la intencionalitat i organització de la qual crea un clima d'intercanvi i genera rols o patrons de comportament individual."

Pérez Gómez (1983) utilitza el model ecològic de Doyle (1978) per a il·lustrar aquest paradigma. Sense entrar en detalls, direm que segons aquest model l'aprenentatge es produeix en un context sempre intencional i avaluador; l'eix d'aquest aprenentatge i per tant de la vida a l'aula el constitueix l'estructura de les tasques acadèmiques, que presenten diverses demandes a l'alumne (conèixer-les; saber què impliquen; saber com comportar-se en relació a elles). Aquest necessita respondre adequadament a les demandes de les tasques acadèmiques, que defineixen el clima ecològic i les normes i expectatives que s'estableixen en el grup classe. En aquest paradigma, la influència del professor és indirecta, i es mediatitza per l'estructura de les tasques que defineix o que dissenya. El model de Doyle, tal com s'esquematitza a l'obra de Pérez Gómez, pren aquesta forma:



-Fig.10-

(Pérez Gómez, 1983; p.131 [de Doyle]).

Com ja hem dit més amunt, la proposta del paradigma ecològic -com la del paradigma mediador, que també hem tingut ocasió de discutir- es presenta com una alternativa, sobre tot al model procés-producte, en relació al qual Doyle s'ha mostrat especialment dur. Els mèrits del paradigma ecològic resideixen, a la nostra manera de veure, en el fet que integra el comportament del professor i el dels alumnes, i que interpreta aquest darrer en funció dels indicadors contextuals que proporciona l'actuació de l'ensenyant (a través de les tasques que dissenya) i d'altres elements presents en la situació. Però el paradigma ecològic per si sol no dóna

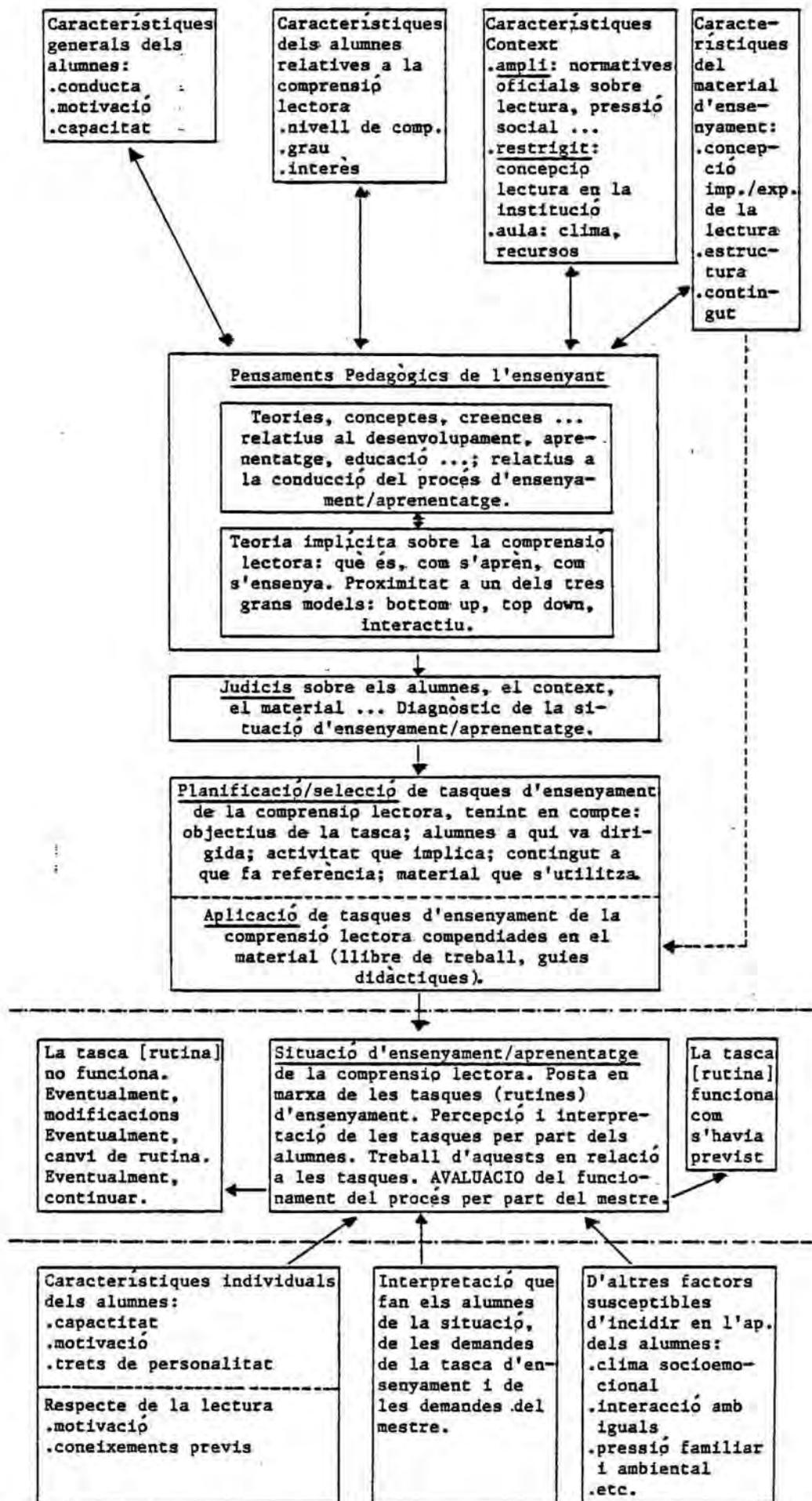
compte dels mòbils, de les creences i motivacions que guien les actuacions dels protagonistes de la situació educativa; a més, aspectes fonamentals com el contingut objecte d'ensenyament/aprenentatge no apareixen en la formulació de Doyle. Potser aquests fets s'entendrien si es considera que aquest autor, com ha assenyalat Coll (1983) proposa el paradigma de processos mediadors -centrat en l'alumne- i el paradigma ecològic com dos complements del model procés-producte en la investigació de l'ensenyança. En aquest sentit, no assistim a la substitució d'un paradigma per un altre, sinó a una operació de suport que pretén subsanar les deficiències trobades en aquell. Per la nostra part, considerem que un model que vulgui ser útil a la investigació educativa ha d'incorporar la perspectiva ecològica; mantenim tanmateix unes certes reserves sobre el paradigma ecològic, com a mínim en el seu estat actual d'elaboració. El temps, i el treball, diran si es tracta d'una veritable alternativa a d'altres paradigmes o, com ens inclinem a creure, d'una profundització en alguns elements lamentablement obviats per aquells.

Aquesta revisió sumària i poc sistemàtica dels diferents paradigmes d'investigació ha resultat útil per a posar de manifest la quantitat i tipus d'elements que ha d'integrar una formalització susceptible d'analitzar una dinàmica tan complexa com la que es genera en les situacions educatives. En aquest sentit, ens serveix també com a marc a partir del qual formular la nostra proposta de model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora (vegeu fig. ?, p.294). Aquest model no difereix substancialment del que havíem formulat respecte de la presa de decisions del mestre en les dues fases de l'ensenyança -planificació i instrucció-, però com és lògic es centra en l'àmbit concret de la lectura. En el model s'assumeix que el mestre, mitjançant les seves creences i teories implícites sobre la lectura,

sobre la conducció del procés d'ensenyament/aprenentatge, sobre l'educació ...etc., interpreta i atribueix significació a les característiques dels alumnes -les generals i les relatives a la comprensió lectora-, a les característiques del context d'ensenyament -tant l'ampli (disposicions normatives oficials, valor social de la lectura) com el restringit (ambient de la institució on té lloc l'ensenyança)- i a les característiques del material d'ensenyament, la importància del qual és fonamental en el cas de la comprensió lectora. Aquests factors, en interacció amb les concepcions psicopedagògiques del mestre, esdevenen els elements que aquest tindrà en compte per a elaborar els judicis pertinents i arribar a un diagnòstic de la situació on s'ha de desempenyar a l'hora d'ensenyar la comprensió lectora. A partir d'aquest diagnòstic, que no sempre es fa d'una manera conscient i planificada, però que indubtablement es produeix, el mestre pot planificar i/o seleccionar les tasques d'ensenyament que consideri adequades per a que els alumnes aprenguin a llegir comprensivament. Convé puntualitzar que en el nostre model aquesta fase pren un caire bastant flexible, i admet tant una planificació rigorosa i sistemàtica com una pràctica molt menys estructurada. Això explica que postulem que la planificació d'una tasca d'ensenyament pot tenir en compte la totalitat o una part dels elements que han estat definits per Shavelson i Stern (1981): objectius, alumnes, activitats, contingut, material. Afegim encara que el pes específic de cada element, en la nostra formulació, dependrà de cada situació concreta; tanmateix, en el cas de l'ensenyament de la comprensió lectora, estem convençuts que el material (llibres de text, de treball, i especialment les guies didàctiques) gaudeix d'una posició privilegiada. Per aquesta raó parlem de "planificació/selecció/aplicació" en tant en quant considerem que en ocasions la planificació consisteix en la selecció o simplement l'aplicació de tasques prèviament



dissenyades pels especialistes que han elaborat el material.



-Fig.11- Model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora.

La fase de planificació que, com dèiem, pot representar un procés d'elaboració sistemàtic o, a l'altre extrem, l'adopció d'un programa o manual d'ensenyament concret, precedeix la fase d'instrucció pròpiament dita -la situació d'ensenyament/aprenentatge. En aquesta, el mestre posa en marxa les tasques d'antuvi planificades o seleccionades, que podem considerar rutines d'ensenyament en el sentit que els atribueixen Shavelson i Stern (1981; vegeu més amunt). En la seva interacció amb els alumnes, que té com a intermediària una tasca per a treballar la comprensió lectora, i que constitueix el procés d'ensenyament/aprenentatge d'aquest objecte de coneixement, el mestre avalua contínuament l'evolució de la tasca, la qual pot funcionar tal com s'havia previst -i en aquest cas es va desenvolupant progressivament- o no. Quan succeeix això darrer, el mestre eventualment pot imprimir petites modificacions a la tasca, o bé canviar d'activitat si ho creu necessari. També es pot donar el cas que la rutina no funcioni i l'ensenyant no l'abandoni, amb la qual cosa la viabilitat del procés d'ensenyament/aprenentatge es veu seriosament compromesa. Però el funcionament del procés d'ensenyament/aprenentatge no és una qüestió únicament lligada a la funció del mestre, i a les activitats que planifica i condueix. Les situacions educatives són, per definició, interactives, i en la interacció profitosa entre professor i alumnes -i entre els alumnes, per supost- resideix el seu èxit. El nostre model postula que hi ha alguns factors que pertanyen a l'univers de l'alumne que incideixen en aquesta interacció, com són les seves característiques individuals, la seva actitud i capacitat respecte de la comprensió lectora; o la interpretació que fan de la situació d'instrucció, de les demandes de la tasca ...etc. Noti's que aquestes característiques són tingudes en compte pel mestre a partir de la interpretació que ell en fa (part superior del model); postulem, a més, que aquestes característiques -les reals- tenen un impacte

en el desenvolupament del procés. Per últim, hem cregut convenient incloure en la nostra formalització un conjunt d'elements que hem anomenat "Factors susceptibles d'incidir en l'aprenentatge" dels alumnes, factors contextuais i de relació que presumiblement tenen una influència variable en la marxa dels processos d'ensenyament/aprenentatge, principalment a través dels alumnes (clima socio-emocional, interacció entre iguals ...etc.).

En el model s'ha volgut destacar la fase d'instrucció, constituïda pels processos d'ensenyament/aprenentatge que, planificats i conduïts pel mestre, porten a terme d'una manera conjunta i interactuant professors i alumnes. El terme "avaluació" que se situa en la representació gràfica de la interacció més amunt esmentada, no s'ha d'entendre com un procés d'avaluació formal amb la finalitat d'acreditar l'aprenentatge de l'alumne, sinó com una avaluació de les tasques d'ensenyament en si mateixes, per tal de constatar la seva adequació. Es una avaluació formativa de la qual generalment l'ensenyant només es fa conscient quan quelcom li indica que l'activitat dissenyada no segueix l'evolució que havia previst. En un altre ordre de coses, la fletxa discontinua que surt de "característiques del material ...", i arriba a "Aplicació de les tasques ...", crida l'atenció sobre el cas, gens infreqüent, en que els processos d'ensenyament/aprenentatge consisteixen en l'aplicació d'activitats i treballs suggerits pels llibres o manuals de lectura que segueixen els mestres. Convé senyalar que, en aquest cas, el material, i no les creences de l'ensenyant, o les característiques dels alumnes, dirigeixen aquells processos, generalment d'una manera bastant rígida i estereotipada. Es pot aduir que l'elecció d'un determinat tipus de material ja reflecteix la concepció que té el mestre sobre la lectura, i què implica el seu ensenyament i el seu aprenentatge. Tot i que podem acceptar aquest

raonament, el nostre acord només serà parcial, doncs sospitem que en l'elecció del material, dels llibres mitjançant els quals s'ensenyarà a llegir, intervenen al costat de concepcions més o menys explícites sobre la lectura, factors que hi tenen una relació colateral -per exemple, el fet que el llibre sigui curt o llarg o fins i tot que hi són aliens- quan s'han agafat per a totes les matèries els llibres d'una mateixa editorial.

Afegim encara que en la casella que inclou la teoria implícita que sustenta el mestre sobre la comprensió lectora hem utilitzat com a criteri la proximitat d'aquesta teoria a un dels tres models -bottom up, top down, interactiu. Aquesta decisió respon a dues raons principals: d'una banda, el fet que en aquest treball, i amb una certa profunditat, hem estudiat aquests models, i hem vist que constitueixen aproximacions diferents a la lectura. D'altra banda perquè considerem que si se'n fa una interpretació ampla, no restrictiva, les creences dels mestres es podran incloure en algun d'aquests models. De fet, els treballs que han utilitzat d'altres categories per a classificar els pensaments dels mestres (Bawden i d'altres, 1979: "centrat en el contingut" i "centrat en l'alumne"; Harris, 1979: "educació formal-centrada en el mestre" "educació informal-centrada en l'alumne") recobreixen de fet el mateix espai conceptual que el que és possible abastar tot utilitzant la terminologia més amunt esmentada.

Per acabar, el nostre model té una única pretensió: donar compte dels diversos -i complexes!- elements que és necessari tenir en compte per a l'anàlisi científica de l'ensenyança, en aquest cas, de la comprensió lectora. Si volem descriure què passa en una classe, potser serà suficient registrar allò que hi succeeix. Si l'objectiu és de caire explicatiu, hem d'anar més enllà dels fenòmens observats, i



interrogar-nos sobre la seva naturalesa i funció. La formalització que acabem de presentar, amb les seves limitacions i deficiències, ens fa veure que per a comprendre per què s'ensenya a llegir d'una determinada manera, hem de tenir algunes dades sobre els pensaments pedagògics dels mestres, sobre la naturalesa de les tasques que planifiquen, i sobre el material que, en ocasions, té una poderosa influència en la planificació.

Explicar com i per què s'ensenya a llegir d'una determinada manera, exigeix conèixer-la, investigar a l'aula en situació d'ensenyament/aprenentatge i analitzar la interacció que es produeix entre professor i alumnes, responsable última de la bona marxa del procés. Una investigació d'aquest tipus requereix tenir en compte, per supost, els alumnes, per tal de poder explicar també les seves actuacions i adquisicions en el procés educatiu.

El model precedent, convenientment contextualitzat pot ser útil per a esbrinar el pes específic dels diferents elements que intervenen en la configuració dels pensaments pedagògics del mestre i la seva influència en la pràctica instructiva que impulsa. Representa, en qualsevol cas, allò que considerem que necessàriament ha d'incorporar una investigació sobre l'ensenyament de la lectura comprensiva, tot i que els objectius concrets de cada recerca prioritzaran alguns dels elements en detriment d'altres. Per tal d'il·lustrar la seva viabilitat, però sobretot amb l'objectiu d'enriquir-lo, ajustar-lo i modificar-lo, si s'escau, l'hem contrastat amb les dades del vertent empíric de la nostra investigació. Convé, doncs, que ens ocupem tot seguit de la recerca sobre l'ensenyament de la lectura que hem realitzat.

CAPITOL VI.

APROXIMACIO EMPIRICA A L'ANALISI DE L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA.

El nostre treball d'investigació ens ha portat a reflexionar, des de diversos angles sobre l'ensenyament de la lectura. Els capítols precedents han mostrat la diversitat de conceptualitzacions sobre aquesta que coexisteixen actualment. Per la nostra part, hem adoptat la perspectiva del model interactiu convençuts que malgrat les seves limitacions i aspectes encara poc desenvolupats, és la que millor explica què és la lectura, com s'aprèn i com s'ensenya. Hem pogut veure també que els mestres posseeixen creences o teories relatives a la lectura que influeixen en la manera com l'ensenyen, i hem postulat que aquesta influència no és directa i linial, sinó que interactuant amb d'altres factors d'incidència variable -representació que l'ensenyant es fa dels alumnes, pressió ambiental, paràmetres de la situació educativa, ...etc.- configuren el marc de significació a partir del qual es generarà i interpretarà la pràctica d'instrucció. Ha arribat el moment de conèixer aquesta pràctica, d'entrar en el context dels processos d'ensenyament/aprenentatge que els mestres dissenyen i condueixen per a guiar als alumnes vers l'assoliment d'una lectura veritablement comprensiva. En el present capítol abordarem la descripció del disseny d'investigació -objectius generals, hipòtesis directrius, recollida de dades ...- i justificarem la metodologia emprada. Els capítols següents es dedicaran a l'anàlisi de les dades obtingudes.

### 6.1. Objectius generals de la investigació

Com ja havíem senyalat a la Introducció d'aquest treball, l'objectiu que el presideix es concreta en l'elaboració d'un model útil per a la descripció, anàlisi i explicació d'allò que succeeix en un procés d'ensenyament/aprenentatge dissenyat per a treballar aspectes relatius a la comprensió lectora. Es tracta de disposar d'una formalització a la vegada estable i flexible, que permeti incorporar i esbrinar



el pes específic dels diferents factors que intervenen en la instrucció de la comprensió lectora, i que pugui donar compte de la seva interacció, que defineix cada situació educativa concreta.

Convé puntualitzar que aquest objectiu no és, en absolut, assèptic, atòric -diguem, de pas, que no creiem possible una investigació presidida per objectius d'una tal naturalesa. Al contrari, el nostre treball de recerca sobre l'ensenyament de la lectura, o per a ser exactes, sobre les estratègies que s'utilitzen per a ensenyar als nens a llegir comprensivament, es troba emparat en un marc teòric que hem intentat definir a la primera part de la tesi: el paradigma cognitiu del processament de la informació, que en l'àmbit de la lectura s'ha concretat en el que hom anomena "model interactiu". Resulta imprescindible recordar aquí aquesta filiació teòrica, que ha influït en la formulació de les hipòtesis directrius i en el disseny de la investigació, i constitueix el marc d'interpretació de les dades que hem pogut obtenir. En aquest sentit, un altre objectiu del nostre treball ha consistit en verificar la viabilitat del model interactiu com a nucli explicatiu<sup>1</sup> de la pràctica de l'ensenyament de la comprensió lectora, i com a generador de dissenys d'investigació fructífers. Portar a terme una investigació sobre l'ensenyança implica, indefectiblement, fixar-se en la persona encarregada de gestionar-la, el mestre. Des d'un punt de vista cognitiu, l'anàlisi i explicació dels comportaments d'instrucció que aquest exhibeix no pot reduir-se estrictament a allò que hom ha observat; cal esbrinar les motivacions que els originen, els paràmetres que té en compte per a generar-los, i la influència que les seves teories sobre l'educació en general, i

---

<sup>1</sup>Al costat d'altres models teòrics: bottom up i top down.

sobre el contingut objecte de coneixement en particular juguen en la pràctica educativa. L'adopció de la perspectiva que considera el mestre com un processador de la informació disponible a l'aula, i l'ensenyança com un procés de presa de decisions, confereix a aquell un paper actiu, i revaloritza una imatge del docent segons la qual aquest, a través dels seus esquemes de coneixement, interpreta el context en que té lloc l'ensenyança i hi adequa les seves decisions d'instrucció. Aquesta perspectiva, d'altra banda perfectament coherent amb el que es desprenia de la funció del mestre en el model interactiu -vegeu capítol III- desemboca en un altre objectiu general de la investigació: esbrinar la naturalesa dels pensaments pedagògics dels mestres relatius a la lectura, i estudiar la seva incidència en les pràctiques educatives que proposen. En concret, ens interessa veure si és possible establir una correspondència entre les teories més o menys explícites dels ensenyants sobre la lectura i els diferents models que hem caracteritzat en el capítol I -bottom up, top down, interactiu. També es configura com objectiu del treball l'anàlisi de l'impacte que aquestes teories exerceixen en la instrucció de la comprensió lectora.

Dèiem més amunt que una investigació sobre l'ensenyança implica fixar-se en el mestre en la mesura que és ell qui la gestiona; afegim ara que una recerca d'aquesta naturalesa fa sempre referència a un objecte de coneixement, a un contingut, que en el nostre cas és d'un interès fonamental. No hem volgut fer una investigació sobre l'ensenyança, ni una investigació sobre la comprensió lectora, sinó un treball sobre l'ensenyança de la comprensió lectora. El contingut no és aquí un accessori per a la investigació, sinó que aquesta pren el seu sentit en virtut d'aquell. D'aquí que l'anàlisi de les pràctiques educatives constitueixi un nou objectiu general de la nostra investigació, objectiu que es concreta

en dos subobjectius: veure si efectivament es dissenyen activitats dirigides a l'ensenyament d'estratègies de comprensió, i en cas afirmatiu, analitzar la seva naturalesa. Molt lligat al que acabem de dir, l'estudi de la incidència del material -especialment d'aquell que es configura com un "programa" complet de lectura: llibre de text, llibre de treball, guia didàctica- constitueix una altra finalitat de la nostra recerca.

Per acabar aquesta enumeració de fites que idealment voldriem abastar, i probablement pecant d'immodèstia, hem de dir que una de les nostres expectatives respecte d'aquesta investigació consisteix en que les dades que pot aportar sobre l'ensenyament de la lectura comprensiva i la incidència dels pensaments pedagògics dels mestres, constitueixin elements per a reflexionar sobre la formació del professorat en aquest àmbit concret.

Tornant ara al que definíem com objectiu primordial del treball -l'elaboració d'un model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora-, convé recordar que en el capítol anterior (p.294) hem presentat un esboç general d'una formalització d'aquestes característiques. La concreció d'aquest model a partir de les tres aproximacions a la lectura -bottom up, top down i interactiva- ha esdevingut una empresa a la vegada problemàtica i prometedora, empresa que hem abordat amb un doble objectiu: l'especificació del model general, i, la possibilitat d'obrir-lo a una contrastació empírica més detallada i qüestionadora, però pel mateix susceptible d'enriquir-lo i millorar-lo. En l'apartat d'aquest mateix capítol dedicat a presentar l'anàlisi de les dades (6.5) exposem el model en una triple versió (segons els models abans esmentats), i els criteris utilitzats per a aquesta nova formulació. La ubicació a l'apartat d'anàlisi es justifica pel fet que la verificació del model només

podrà venir donada per l'anàlisi de les dades provinents de l'observació -la pràctica instructiva- i les que es deriven de l'entrevista amb els mestres -els pensaments pedagògics. La viabilitat del model (de les tres versions) residirà en la seva capacitat per a donar compte simultàniament d'ambdós elements -pràctica i pensaments- per a un mateix mestre; confiem que la contrastació amb la realitat empírica permetrà modificar, rebutjar o introduir elements que contribueixin a una reformulació més adequada del model, capaç d'explicar l'ensenyament de la comprensió lectora. Aquesta es configura com una activitat tan complexa, i recobreix un nombre tan elevat de variables, que una formalització útil per a la seva anàlisi serà aquella susceptible de diferenciar els factors pertinents dels no pertinents, capaç d'explicar les diverses maneres d'ensenyar que coexisteixen, i de relacionar l'èxit dels alumnes en l'assoliment dels objectius proposats amb les variants de la instrucció. Som perfectament conscients que la nostra investigació constitueix només una primera aproximació a una problemàtica d'aquest abast. Si les nostres dades contribueixen, des de la seva pròpia perspectiva, a l'elaboració d'un model de les característiques que acabem d'esmentar, ens considerarem no solament satisfets, sinó sobre tot, animats a continuar en el camí de la seva consecució.

## 6.2. Hipòtesis directrius

El curs que ha anat prenent la reflexió teòrica que hem exposat en capítols anteriors, es concreta en un conjunt d'hipòtesis que a la nostra manera de veure reflecteixen bastant bé els aspectes que més ens han interessat. Com el lector recordarà, les característiques que pren l'ensenyament sistemàtic de la comprensió lectora en les diverses aproximacions que és possible diferenciar, i les relacions que s'estableixen entre la pràctica d'instrucció i els

pensaments pedagògics que la sustenten, han constituït focus privilegiats d'atenció, i es configuren també com els nuclis estructuradors de les hipòtesis que guien la nostra investigació. Abans d'enunciar-les, hem d'advertir que hem evitat la profusió d'hipòtesis i un excessiu detall en la seva formulació; les que especifiquem tot seguit són doncs de caire general i representen les nostres expectatives sobre la recerca que hem portat a terme.

Hipòtesis relatives als pensaments pedagògics dels mestres i la seva relació amb la pràctica d'instrucció.

L'adopció del paradigma d'investigació que considera l'ensenyança com un procés de presa de decisions, i el mestre com un processador actiu de les informacions presents -i latents- a l'aula, (Shavelson i Stern, 1981; Pérez Gómez, 1983), té algunes implicacions per al nostre treball. En primer lloc, suposa una revalorització dels coneixements, teories, creences, i pensaments pedagògics del mestre, en tant en quant configuren el marc de significació mitjançant el qual podrà percebre i interpretar les informacions més amunt esmentades, i el punt de partida de les decisions de planificació i d'intervenció consustancials al seu rol de professor. En segon lloc, implica un rebuig de posicions mecanicistes que, en reduir el comportament del mestre a allò que és possible observar, i en considerar-lo exclusivament una resposta a la dinàmica que es genera a la classe, caricaturitzen i simplifiquen els trets més genuïns d'aquell comportament, que és sempre intencional i avaluador -i per tant, té uns referents en els objectius i teories que sustenta l'ensenyant. En tercer lloc, obliga a reflexionar sobre la naturalesa d'aquests pensaments. Des del nostre punt de vista no constitueixen tant sistemes teòrics rigorosos, formalitzats, com una sèrie de conceptes, idees i teories, relatives a l'educació que el mestre ha anat

elaborant a partir de la formació i la informació que ha rebut, i en la seva interacció quotidiana amb la realitat educativa. En aquest context, les idees dels mestres respecte de la lectura, com s'ensenya i com s'aprèn, contribueixen a configurar aquells pensaments pedagògics més generals. Per acabar, la darrera implicació que volem comentar es concreta en la exigència d'un comportament prudent a l'hora d'establir lligams entre pensaments i pràctica. Tot i que estem convençuts, seguint Bawden, Buike i Duffy (1979) que les creences dels mestres sobre la lectura es reflecteixen en les activitats d'ensenyament/aprenentatge que proposen, creiem, amb els autors, que no és possible establir relacions directes i causals entre unes i altres. Al contrari, la cosa és molt més complicada, i els factors que intervenen, nombrosos. Considerar que els pensaments pedagògics sobre la lectura tenen un pes específic important en la pràctica instructiva, no ha de portar a plantejaments exclussivistes -i reduccionistes- que neguin la presència d'altres variables (context, material, creences relatives a d'altres aspectes no de lectura ... etc.). Al costat d'això cal recordar, tanmateix, que en el nostre model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora, els pensaments pedagògics dels mestres constitueïen el filtre a través del qual s'atribuïa significació a tots els altres factors i variables susceptibles d'incidir en la planificació i conducció de l'ensenyament. Ens trobem així davant d'un univers (les situacions d'ensenyament/aprenentatge) l'explicació del qual fa necessari apel·lar tant a allò que es fa com a allò que sustenta l'actuació, en un intent d'esbrinar la naturalesa de les relacions que s'estableixen un i altre. En aquest context, les hipòtesis que ens han guiat són les següents:

- 1) Els mestres posseeixen idees, creences, teories ... etc., sobre què és la lectura, com s'aprèn i com

s'ensenya. Aquestes creences, que poden tenir un grau variable d'elaboració i complexitat, són tributàries de les seves idees de caire més general sobre l'educació, i amb elles constitueixen el marc conceptual que sustenta les seves actuacions com a docents per al contingut concret de que estem parlant.

- 2) Els pensaments pedagògics dels mestres es reflecteixen en la pràctica d'instrucció que gestionen. En concret, es postula que ambdós, pensaments i pràctica poden ser interpretats mitjançant alguna de les versions del model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora que hem elaborat. Aquesta hipòtesi implica tres subhipòtesis:
  - a. Els pensaments pedagògics dels mestres pel que fa a la lectura poden ser interpretats mitjançant alguna de les tres aproximacions -bottom up, top down, interactiva.
  - b. La pràctica pedagògica dels mestres respecte de la lectura pot ser interpretada així mateix a través de conceptes propis d'alguna de les aproximacions identificades.
  - c. Els pensaments pedagògics dels mestres es reflecteixen en la pràctica d'instrucció, i s'estableix una correspondència entre ambdós que possibilita la seva interpretació conjunta utilitzant les versions del model elaborades.
  
- 3) La naturalesa dels pensaments pedagògics sobre la lectura i de les relacions que s'estableixen entre aquests i la pràctica d'instrucció difereixen segons que els primers s'aproximin a un o altre dels models teòrics identificats -bottom up, top down, interactiu. En concret, es postula que

- a. El grau de complexitat i d'elaboració dels pensaments dels mestres és més elevat com més propers es trobin al model interactiu. Correlativament, la complexitat disminueix quan les opinions dels ensenyants s'assimilen a la conceptualització de la lectura comunment acceptada, tributària del model bottom up.
  - b. La influència dels pensaments pedagògics en la pràctica d'instrucció serà més forta com més allunyada es trobi la concepció del mestre de les opinions habituals sobre la lectura. S'assumeix, doncs, que la proximitat al model interactiu confereix una major complexitat als pensaments pedagògics de l'ensenyant i una incidència qualitativament superior en la pràctica educativa.
- 4) De les tres versions del model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora, la que podrà donar compte en més ocasions de l'univers pensaments pedagògics / pràctica d'instrucció serà la que s'estructura al voltant de l'aproximació bottom up a la lectura. La versió interactiva, al seu torn, serà la menys utilitzada, pel fet que els conceptes propis d'aquesta aproximació són adoptats en menor mesura pels ensenyants.

Aquestes són les nostres hipòtesis pel que fa a les relacions que s'estableixen entre les situacions d'ensenyament/aprenentatge i les teories, idees, coneixements ... etc. que s'hi troben subjacents. Poden semblar poc ambicioses, però cal fer notar que la seva verificació les trascendeix en un cert sentit, i aporta dades sobre la plausibilitat del model d'anàlisi elaborat, que constitueix un dels aspectes essencials del treball que hem realitzat. Es hora d'ocupar-nos de l'altre grup d'hipòtesis que, molt relacionades amb les que acabem de formular, configuren el quadre d'expectatives que preseideix la investigació.



## Hipòtesis relatives a l'ensenyament sistemàtic de la comprensió lectora.

A l'hora de formular les hipòtesis que fan referència a la instrucció de la comprensió lectora, és necessari recordar que en la nostra opinió, ensenyar a comprendre allò que es llegeix no és quelcom indissolublement lligat a un mètode o a una determinada manera d'entendre l'ensenyança; qualsevol metodologia aspira, en darrer terme, a la consecució d'objectius de comprensió. Per supost que algunes propostes poden contribuir més eficaçment als objectius esmentats que d'altres, però ja hem expressat la convicció que en qualsevol cas la comprensió del text constitueix un objecte de coneixement de primer ordre que cal treballar sistemàticament, amb activitats específiques dissenyades ad hoc, que assegurin una adequació entre les fites que hom es proposa aconseguir -la comprensió del text- i els medis que es posen en marxa per a assolir-les -les tasques d'ensenyament.

Les nostres hipòtesis respecte del que succeeix en les situacions d'ensenyament/aprenentatge en que la comprensió lectora es configura com un objectiu que al que cal tendir, prenen la següent formulació:

- 5) Les situacions d'ensenyament/aprenentatge que tenen com objecte les activitats de lectura, prenen la forma de rutines ben establertes, que funcionen amb el suport del material habitualment utilitzat a la classe. Aquestes rutines segueixen generalment l'esquema: lectura col·lectiva/ preguntes-respostes sobre el text llegit/ activitat d'extensió que eventualment pot fer referència a la comprensió del text.
- 6) Les activitats relacionades amb la comprensió lectora -ja es tracti de tasques de lectura o d'extensió- no

instrueixen, en termes generals. L'ensenyament es troba suplantat per activitats d'avaluació (especialment mitjançant preguntes) i de correcció (en la lectura oral). Així, es pot postular que les activitats relatives a la comprensió lectora es dirigeixen a avaluar el producte de la comprensió en lloc d'incidir en el procés que n'és responsable.

- 7) Les situacions d'ensenyament/aprenentatge que s'articulen al voltant de la comprensió lectora estan determinades per les característiques del material que s'utilitza com a suport, fins el punt que en ocasions aquelles situacions consisteixen en l'aplicació sistemàtica de les orientacions i activitats que es proposen en l'esmentat material.
- 8) Els materials de lectura, així com els llibres d'exercicis i orientacions que els acompanyen, tendeixen a substituir l'ensenyament de la comprensió per la seva avaluació, mitjançant tècniques diverses entre les que la resposta -oral o escrita- a preguntes sobre el text ocupa un lloc privilegiat.
- 9) Les diferències que eventualment sigui possible constatar entre mestres que utilitzen un mateix material són degudes, en bona part, a conceptualitzacions subjacents de la lectura diferents i fins i tot oposades.
- 10) Les situacions d'ensenyament/aprenentatge que tenen per objecte la comprensió lectora en aquelles aules on se segueix estrictament un programa de lectura, es troben més subjectes a un mateix esquema i són més rígides i monòtones que les situacions d'ensenyament/aprenentatge que es desenvolupen al marge d'un programa de lectura.

- 11) Les situacions d'ensenyament/aprenentatge que s'articulen al voltant de la comprensió lectora són majoritàriament subsidiàries d'una conceptualització bottom up. Els conceptes propis de l'aproximació interactiva en relació a l'ensenyament són pràcticament inexistents en les activitats habituals d'instrucció.

Fins aquí les hipòtesis que guien la nostra investigació; el lector ha pogut advertir que seria possible formular hipòtesis molt més específiques, relatives a aspectes concrets de les situacions d'ensenyament/aprenentatge. Si hem preferit no fer-ho ha estat, sobretot, perquè el que considerem essencial, que és la substitució d'activitats d'instrucció per activitats d'avaluació, ja comporta tota una manera d'entendre el que succeeix en situacions de caràcter específic (per exemple, davant d'un error de lectura; d'una manca de comprensió; en relació a la utilització del context ... etc.). En qualsevol cas, en la discussió que indefectiblement comportarà la contrastació de les hipòtesis a la llum de les dades de l'anàlisi, aquests aspectes concrets seran tinguts en compte i la seva utilitat per a argumentar la discussió serà probablement molt elevada.

### 6.3. La investigació de l'acció educativa: alternatives metodològiques als paradigmes tradicionals.

En els darrers anys s'assisteix en el marc de la ciència psicològica a una revalorització d'estratègies d'investigació que, degut a la preeminència de que ha gaudit el mètode experimental, han restat llargament oblidades. En l'àmbit de la investigació psicoeducativa aquell fet ha portat a una situació de coexistència de diversos mètodes. Aquesta diversitat no pot ser contemplada com un mal ni com un privilegi; és una conseqüència de la naturalesa i la

complexitat dels problemes que cal abordar, i per supost, un reflex de les diverses opcions epistemològiques que coexisteixen al si de la Psicologia, i que s'actualitza en totes les seves disciplines. Les relacions entre les diferents estratègies metodològiques només les podem entendre, en aquest context, com de complementaritat. Com ha senyalat Coll (1983c), no es tracta de plantejar la qüestió en termes alternatius, sinó de conèixer bé l'abast i les limitacions de cada mètode per tal d'utilitzar-lo adequadament. No hi ha, doncs, un mètode millor que un altre, la utilització del qual pugui ser decidida "a priori" en funció de determinats criteris, per la seva bondat intrínseca. L'elecció del mètode només pot venir dictada per la seva adequació a les característiques del problema que es vol investigar, per la finalitat que persegueix la recerca i pel marc teòric on aquesta s'inscriu. En aquest context, i com ja dèiem més amunt s'observa en l'àmbit de la investigació psicoeducativa, i en general, en la recerca psicològica, un aproximació cap a estratègies metodològiques diferents de l'experimental. Hom té la convicció que són justament aquestes estratègies -entre les quals el mètode d'observació gaudeix d'un estatus privilegiat- les més adequades a la naturalesa dels problemes que avui en dia tenen plantejats amplis sectors de la psicologia. En el camp de la investigació sobre la lectura s'observa també aquest desplaçament cap a metodologies tradicionalment menyspreades, però que avui en dia semblen les úniques susceptibles de satisfer les inquietuts dels investigadors que treballen en aquest àmbit.

Venezky (1984), en el balanç de la revisió que efectua sobre la investigació en l'àmbit de la lectura, senyala que encara s'està cercant una metodologia adequada, i suggereix com una possibilitat a explorar els "models naturalistes". També Kamil (1984) veu perspectives favorables en aquesta

tradició; l'autor afirma la necessitat de realitzar investigacions ecològicament vàlides (Bronfenbrenner, 1976), i senyala a aquest respecte les possibilitats dels mètodes etnogràfics, que poden guiar futures investigacions en lectura. Hewitt (1982) critica el que considera mètodes inadequats per a investigar la comprensió lectora, i propugna una orientació més qualitativa per a aquesta recerca. Segons l'autor, hi ha dues aproximacions tradicionalment utilitzades per a estudiar la comprensió lectora: l'aproximació psicomètrica (la comprensió lectora està constituïda per diverses subhabilitats, i la investigació es dirigeix bàsicament a identificar-les, a buscar els factors responsables de la comprensió) i l'aproximació cognitiva (que explora la interacció entre el sistema de processament del lector i les característiques del text). Hewitt les considera ambdues inadequades, i ultra les crítiques que dirigeix a cadascuna, enumera una sèrie d'objeccions que són comunes. En primer lloc, l'autor critica les unitats que hom utilitza per a mesurar la comprensió, si bé considera que les que es fan servir més freqüentment en la investigació (resposta a preguntes i record) probablement tenen relació amb la comprensió lectora, no creu que es pugui argumentar que donin compte de totes les conductes implicades en la comprensió d'un text. En segon lloc, Hewitt troba a faltar una teoria de la comprensió, imprescindible per a generar hipòtesis, construir proves, relacionar coneixements i fer prediccions. Mentre no es disposi d'aquesta teoria, la investigació anirà donant pals de cec, i els seus resultats seran difícils d'interpretar (o es prestaran a diverses interpretacions). Per últim, segons Hewitt, ambdues aproximacions fan impossible la generalització dels resultats, en part pel que ja s'ha dit sobre la teoria, i en part també per la poca cura a l'hora de descriure la mostra i la població utilitzades, per la confiança en l'aplicació molts cops inadequada de tests de significació estadística com a

base per a fer inferències científiques i per la manca d'investigacions de replicació. Davant d'aquest panorama, l'alternativa és desplaçar la investigació cap a plantejaments més qualitatius. Això requereix, per Hewitt, disposar d'una definició més ampla de la comprensió lectora. Si volem entendre-la en la seva complexitat, l'hem de considerar més que un procés cognitiu; cal tenir en compte el context polític, social i cultural en que es produeix i intentar esbrinar com aquest context influeix i afecta el lector i la comprensió que fa del text. En aquest context, la investigació requereix dades essencialment naturals, qualitatives, recollides en estudis de camp:

"(...) s'ha d'intentar recollir les dades en situació natural, utilitzant textos i tasques naturals; s'ha de posar un gran èmfasi en l'observació i l'explicació del que fan els lectors en situació de lectura (...)"  
(Hewitt, 1982; p.19).

Els investigadors, segons Hewitt han de preocupar-se per allò que succeeix en les situacions de lectura, com les viuen els lectors, com estan influïts per la tasca, per la presència de l'investigador ... Aquests requisits, òbviament, no poden ser satisfets per qualsevol mètode:

"L'èmfasi en la investigació natural, que utilitza les tècniques d'observació es troba al centre d'aquesta alternativa metodològica (...) la investigació sobre la comprensió necessita anar més enllà de les concepcions teòriques tradicionals sobre comprensió lectora i de les aproximacions tradicionals a l'estudi del problema."  
(Hewitt, 1982; p.19).

L'autor acaba expressant la seva confiança que en la recerca sobre lectura hom acabarà adoptant "mètodes d'utilització habitual en la investigació sociològica i educativa, com l'etnografia i l'observació participant" (p.20), els quals

es presenten com una possibilitat fructífera que cal explorar.

El que hem dit fins aquí il·lustra la reorientació de la investigació en lectura cap el que hom anomena investigació natural. Convé senyalar que encara que des de sectors radicals aquest paradigma es considera com l'únic adequat per a la investigació psicoeducativa, en la nostra opinió aquesta no pot renunciar a cap estratègia metodològica al seu abast. Per aquest motiu, la convicció que el paradigma d'investigació natural i un dels mètodes que el caracteritza, el d'observació, es presenten com particularment adequats per a abordar fenòmens i problemes pertinents des d'una òptica psicoeducativa, no comporta cap menyspreu envers d'altres opcions metodològiques susceptibles, com aquesta, de contribuir a la construcció del coneixement científic. Ha arribat el moment de descriure, encara que sumàriament, les característiques de la investigació natural.

#### La investigació natural.

Tunnell (1977; citat per Coll, 1983c; p.349) enuncia les condicions que, al seu parer, ha de respectar una investigació natural. L'autor afirma que el caràcter de "naturalitat" s'ha de fer extensiu al comportament que s'estudia, al tractament que rep i al context on es porta a terme la investigació. Es el mateix que propugnava Hewitt (1982) quan parlava d'investigacions en situacions naturals de lectura, amb textos i tasques naturals. Si entenem correctament l'abast d'aquestes exigències, la investigació natural és aquella que estudia fenòmens, comportaments o problemes tal qual es donen en el context on s'originen. L'investigador s'introdueix en una situació determinada (en el nostre cas l'aula, quan s'està llegint) sense ànim de modificar-la (en

el sentit de manipular-la), sinó amb el propòsit de comprendre-la i explicar allò que en ella succeeix. En el capítol IV hem tingut ocasió de revisar algunes investigacions que segueixen aquest esquema (Durkin 1979-80; Hodges, 1980), el qual ha inspirat també el nostre propi disseny empíric.

Les característiques, el procés i els mètodes propis de la investigació natural han estat descrits per Guthrie i Hall (1984) en un interessant treball que porta per títol "Etnographic Approaches To Reading Research"<sup>2</sup>. Els autors consideren que en aquest paradigma de recerca, l'investigador -o l'etnògraf, com ells l'anomenen- ha d'aproximar-se al fenomen que vol investigar amb una mentalitat oberta, tot intentant no imposar les seves pròpies categories culturals d'una manera rígida. Guthrie i Hall (1984) rebutgen la idea àmpliament extesa segons la qual la investigació etnogràfica és anecdòtica, poc estructurada o assistemàtica. Consideren que el paradigma etnogràfic es deixa explicar millor com un procés cíclic en el qual l'investigador genera i verifica contínuament les hipòtesis que van sorgint, que com un conjunt de tècniques o mètodes:

---

<sup>2</sup>Si bé en una anàlisi estricta l'assimilació entre "investigació natural" i "investigació etnogràfica" podria ser discutida, en el que segueix, i si no ho manifestem expressament, considerarem ambdós termes sinònims.



"Donat que la direcció de la recerca no s'explicita d'antuvi, l'etnògraf pot, a partir de l'anàlisi de les dades d'una fase de l'estudi, tornar a recollir dades addicionals, o bé dades d'un altre tipus (...) D'aquesta manera, l'etnògraf pot moure's una i altra vegada d'una forma cíclica, fins que queda finalment satisfet del quadre acurat i complet que n'ha resultat."  
(Guthrie i Hall, 1984; p.94).

Lutz (1981; citat per Guthrie i Hall) descriu el resultat com una descripció global, que té en compte els processos d'interacció que s'estableixen en la situació investigada entre les variables que es consideren importants, i els efectes que produeixen en les persones que estan implicades en l'esmentada situació.

Quant als mètodes, Guthrie i Hall criden l'atenció sobre el fet que si bé l'observació participant és un element essencial en la investigació etnogràfica no constitueix en absolut l'estratègia metodològica exclussiva. De fet, una de les característiques d'aquest tipus d'investigació resideix en l'exigència d'aportar múltiples perspectives sobre un mateix objecte d'estudi. En aquest sentit, les entrevistes es configuren com un medi de recollida de dades que pot contribuir a una millor comprensió de les que s'obtenen mitjançant l'observació, les quals, sense aquest poderós aliat, restarien en ocasions mancades del seu veritable abast. Els autors parlen d'entrevistes estructurades -les que utilitzen un qüestionari prèviament elaborat- i semiestructurades. En aquestes, l'investigador vol abordar un conjunt de qüestions pertinents per als seus propòsits però en no seguir-se de manera estricta una pauta o model, pot ser sensible a temes que sorgeixin en el curs de l'entrevista, d'interès per a la investigació, i que en principi, no havia introduït. Guthrie i Hall senyalen també que es tracta d'un tipus d'entrevista més còmoda i natural, que pot facilitar l'emergència d'informacions que altrament poden

restar comunicades. En qualsevol cas, però, l'observació participant continua essent el mètode preeminent en la investigació etnogràfica. Reproduïm, pel seu interès, els termes que utilitzen Guthrie i Hall per a caracteritzar-la:

"En l'observació participant, l'investigador intenta submergir-se ell mateix (o ella mateixa) en la vida i activitats quotidianes de les persones que han de ser estudiades (...) Per a ser efectiu, l'observador participant ha de ser [qualcom] més que simplement un espectador casual. Ha de saber què ha de buscar, què observar, i ha d'intentar romandre objectiu. Malgrat que el mètode és assistemàtic en el sentit que no està planificat, això no significa que es deixi a l'atzar (...)

Naturalment, les etnografies educatives impliquen observacions de classe i d'escola fins un cert punt, que pot fluctuar des del que Smith (Smith i Geoffrey, 1968) anomenava observació no participant, en la qual l'investigador purament observa, fins l'observació participant real, en la qual l'investigador assumeix el rol d'ajudant del mestre (...)

(Guthrie i Hall, 1984; p.96)

Les afirmacions precedents ens han fet reflexionar sobre un punt que considerem del màxim interès. Sovint s'identifica la investigació natural com aquella en que l'investigador observa el fenomen que vol estudiar desprovist d'idees preconcebudes, o de marcs de referència. Aquesta visió "ingènua" del procés de recerca i del paper que hi juga l'investigador no és, des del nostre punt de vista, acceptable. Ja es tracti d'una situació clàssica de laboratori, ja es tracti de l'observació d'un fenomen en el seu context, l'actuació de l'investigador (què, quan, com, per què investiga) està determinada per algunes idees o hipòtesis prèvies, més o menys sistemàtiques i organitzades, que presideixen tot el procés de recerca, des de l'enfocament amb que aborda el problema que estudia fins a l'explicació que en formula, passant, per supost per la recollida i

anàlisi de dades que efectua. Com ha assenyalat Coll (1981) en la situació d'observació, l'observador:

"(...) disposa, en el moment d'iniciar l'observació, d'unes categories significatives que li permetran atribuir un sentit a allò observat (...) En el context de la investigació aquestes categories acostumen a prendre en principi la forma d'hipòtesis directrius, d'expectatives, o encara de simples intuïcions. El comportament de l'observador inclou en el nostre esquema tant l'aspecte de registre de les dades (tècniques de recollida de dades), com el de codificació i buidat. Ara bé (...) aquest conjunt d'activitats de l'observador es troba condicionat per les categories significatives (...) que, com en el cas del subjecte [observat], són el fruit de la seva història individual. La diferència essencial és que en el cas del nostre observador les categories significants integren -o han d'integrar- els coneixements psicològics prèviament adquirits i que constitueixen un element essencial de la seva actuació. Per això, fins i tot en les etapes inicials de la investigació, el psicòleg-observador s'esforçarà per fer explícites aquestes categories significatives (...)." (p.121).

En aquesta perspectiva, l'obtenció d'un registre objectiu planteja com a condició irrenunciable l'explicació de les categories o esquemes de coneixement de l'observador relatiu a l'objecte investigat. Explicitar els punts de partida, posar-los a prova i contrastar-los amb la realitat empírica en un procés de recerca seriosament conduït, constitueixen requisits indispensables per a que l'explicació que resulti dels fenòmens observats gaudeixi del rigor i l'objectivitat necessària per a satisfer els propòsits de la investigació. En el marc de la investigació natural, i respectant les exigències que acabem d'esmentar, el mètode d'observació es concreta en una gamma de possibilitats que va des de l'observació no participant fins a la participant (Guthrie i Hall, 1984) o, com prefereix De Ketele (1984), observació partici-

pant passiva o observació participant activa<sup>3</sup>. L'observador efectua un registre d'allò que succeeix a l'aula, registre que acostuma a prendre la forma d'una narració i que serà posteriorment analitzat. Per supost que l'observador no ho observa ni ho registra tot; al contrari, el registre que confegeix, dirigit pels propòsits de la investigació, és el resultat de la interacció entre les seves categories significatives i les dades empíriques. En qualsevol cas, els protocols d'observació acostumen a ser rics i assistemàtics. Per aquest motiu, l'anàlisi de les dades recollides és una fase fonamental del procés de recerca, que l'investigador ha de cuidar especialment. L'anàlisi consisteix, en termes genèrics, en trobar indicadors que permetin posar en relació les dades empíriques amb les unitats explicatives, unitats que provenen de les categories significants de l'investigador i que s'han anat contrastant durant tot el procés. Es tracta d'una tasca difícil i delicada, de la que depèn, en bona part l'èxit de la recerca.

En aquest context, Guthrie i Hall (1984) consideren que la investigació natural, i per supost, el mètode d'observació s'adequa particularment bé a l'anàlisi empírica dels processos d'ensenyament/aprenentatge de la lectura. Els autors es refereixen sobretot a investigacions que han tingut com objecte les dificultats que determinats nens presenten per a aprendre a llegir. Guthrie i Hall creuen que els estudis experimentals i correlacionals que s'han fet fins a la data han estat poc útils perquè diuen com estan aquests nens en relació a d'altres, però no informen sobre com hi han arribat. La investigació etnogràfica, en canvi,

---

<sup>3</sup>De Ketele, seguint Riley (1963) considera que tota observació és participant, i troba convenient parlar d'observació participant passiva o activa "(...) segons el grau d'integració de l'observador en la situació" (De Ketele, 1984; p.26).

s'ocupa bàsicament d'això, ja que en aquesta línia hom té la convicció que

"(...) només fixant-nos en el procés interactiu de l'educació, només posant atenció a allò que està realment succeint entre el mestre i els alumnes quan els nens aprenen o són ensenyats, podrem obtenir algun insight significatiu sobre els problemes que troben els lectors poc eficients (...)." (Guthrie i Hall, 1984; p.100).

Des d'una perspectiva més ampla, estem convençuts que els processos d'ensenyament/aprenentatge, llur funcionament, les interaccions que generen, només poden ser descrits i explicats mitjançant dissenys d'investigació que s'aproximin al context on es produeixen. En aquest sentit, el paradigma de la investigació natural, si es procedeix amb el rigor necessari respectant les condicions d'explicitació i anàlisi que més amunt comentàvem, sembla particularment adequat per a la recerca psicoeducativa. Per la nostra part, els problemes que es troben a la base del treball empíric que hem menat aconsellen un disseny d'investigació que s'inscriu en aquest marc. Tot seguit descriurem les característiques generals del disseny, començant per la recollida de dades, que ha utilitzat els mètodes propis del paradigma de la investigació natural.

#### 6.4. La recollida de les dades pertinents.

Els problemes que ens hem plantejat, i els objectius que presideixen la nostra investigació atribueixen una importància fonamental a dos tipus de dades, les que fan referència als pensaments pedagògics dels mestres i les relatives a les pràctiques d'instrucció que gestionen. En aquest apartat exposarem amb un cert deteniment els mètodes utilitzats per a obtenir-les. Parlarem en l'apartat següent dels princi-

pis que guien l'anàlisi efectuada, i conclourem el capítol amb una visió sumària del disseny d'investigació adoptat.

### Els pensaments pedagògics dels mestres sobre la comprensió lectora.

En el moment en que ens vam plantejar la necessitat de saber què pensaven els mestres sobre la comprensió lectora, ens va semblar obvi que la millor manera d'assolir aquest coneixement consistia en preguntar-ho. Així, el disseny de la investigació, des de l'inici, comptava amb l'entrevista amb els mestres que havien de participar en el nostre treball, i conferia a aquesta font d'informació un paper fonamental en el context general de la recerca. Per supost, són molts els treballs sobre els pensaments pedagògics dels mestres, o sobre l'ensenyament de la lectura que han utilitzat, en alguns casos de manera exclussiva (Gove, 1983) l'entrevista, encara que per norma general aquesta s'acompanya d'observacions (Bawden, Buike i Duffy, 1979; Hodges, 1980). Tanmateix, aquestes entrevistes sovint consisteixen en el que Guthrie i Hall (1984) anomenen "estructurades", és a dir, l'entrevistador segueix d'una manera estricta i constant un qüestionari prèviament elaborat, que serà contestat per tots els subjectes de la investigació. Alguns d'aquests qüestionaris, pel que fa a estudis que s'han portat a terme en l'àmbit de la lectura, poden ser contestats per escrit, com és el cas de la "Conceptual Framework of Reading Interview", elaborada per Gove (1983). Aquest qüestionari consta d'onze preguntes que han de ser contestades pels mestres; les respostes que formulin, segons llurs característiques, es consideraran pròximes a una concepció bottom up o top down de la lectura.

En el nostre cas, les característiques que ha anat prenent l'entrevista que hem mantingut amb els mestres han estat en

bona part determinades pel disseny general de la investigació. Aquest, com ja hem dit, contempla dues fonts principals de recollida de dades: l'entrevista amb el mestre i l'observació de les seves pràctiques d'instrucció. Vam considerar convenient que les entrevistes tinguessin lloc un cop finalitzades les observacions de classe, per tal de no distorsionar en demasia les activitats amb l'influx de les expectatives que podien generar en els mestres. La ubicació de l'entrevista tenia encara un avantatge addicional, en permetre interrogar l'ensenyant sobre allò concret que s'havia vist a la seva classe. Aquest fet impossibilitava d'entrada una entrevista estructurada, que hagués de seguir un model únic i preestablert. En realitat, a cada entrevista hi ha unes preguntes dirigides a recabar informació dels mestres sobre les activitats que havíem tingut ocasió d'observar a les seves aules. Consideràvem que aquestes preguntes, en fer referència a aspectes concrets i suposadament habituals, havien d'ajudar a establir un clima adequat per a l'entrevista, i per aquest motiu, la iniciàvem sempre per aquí. A això cal afegir la nostra convicció que l'explicació que en fes el mestre podia ajudar a esbrinar la veritable significació, abast i limitacions de les activitats observades.

Ara bé, si demanàvem una entrevista als mestres era també per conèixer la seva opinió sobre algunes qüestions relatives a la lectura; concretament, ens interessava saber com conceptualitzaven la lectura, quina consideració els mereixia el seu aprenentatge, i com n'enfocaven l'ensenyament. El lector pot observar que aquests interrogants són els mateixos que ens hem plantejat en la primera part d'aquest treball, interrogants que tenen resposta diferent segons la perspectiva des d'on es contestin, i respecte dels quals ens hem pronunciat en el seu moment. Per aquest motiu, al voltant d'aquests tres eixos -què és llegir, què és

aprendre a llegir, què és ensenyar a llegir- vam elaborar, més que un qüestionari, un conjunt bastant ampli de preguntes o pauta d'entrevista que es reproduïx en l'Anex I. La finalitat d'aquesta pauta era permetre abordar els interrogants a que més amunt fèiem referència des de diferents angles, per tal d'obtenir informacions el més riques possible; no obstant, gairebé mai no es feien totes les preguntes que hi figuren, la majoria de les vegades perquè en el curs de l'entrevista moltes es responien d'antuvi sense necessitat de formular-les. L'ordre tampoc se seguia d'una manera rígida, encara que generalment s'iniciava l'entrevista amb preguntes relacionades amb la pràctica observada a cada aula, i es continuava successivament amb les que responen a l'epígraf "Aprendre a llegir" i "Ensenyar a llegir", per acabar amb "Què és llegir". Convé aclarir que en l'apígraf "Ensenyar a llegir" hi ha tot un conjunt de preguntes relatives al material que hom utilitza, material que com ja hem vist és d'una importància decisiva en el cas de la lectura<sup>4</sup>.

Les característiques que acabem d'esmentar permeten atribuir el nostre model d'entrevista al que Guthrie i Hall (1984) anomenen "entrevista semiestructurada". Unes paraules dels autors justifiquen, al nostre parer, la seva pertinència per una investigació com la que hem menat:

"En la investigació sobre la lectura pot ser important indagar sobre el currículum del mestre, com organitza la seva classe, com estableix grups, etcétera. Mitjançant una entrevista semiestructurada, aquesta informació s'obté fàcilment."  
(Guthrie i Hall, 1984; p.97).

---

<sup>4</sup>A l'Anex II incloem el protocol d'una de les entrevistes realitzades.



Convé precisar que la importància que atribuïem a l'entrevista com a font d'informació dels pensaments pedagògics dels ensenyants, no ens ha conduït a considerar-la el medi exclusiu susceptible de proporcionar la informació a que hem al·ludit. Si el lector té en compte alguns dels conceptes discutits en el capítol V, com ara el pes de les planificacions, o de determinats materials -programes de lectura, guies didàctiques-, trobarà justificada la nostra decisió de demanar als mestres la planificació escrita -si la tenien- de les activitats de lectura. El mateix podem dir del material: si hem deixat establert més amunt que aquest pot constituir una veritable guia que determini les activitats d'ensenyament, resulta de tot punt necessari fer-ne una anàlisi que ens informi de les idees generals sobre la lectura que el presideixen. Tornarem sobre aquest aspecte quan abordem l'anàlisi de les dades (Cap. VII).

Així doncs, programacions escrites, anàlisi dels materials utilitzats i especialment les entrevistes semiestructurades amb els mestres, constitueixen els camins que hem escollit per a arribar a conèixer llurs hipòtesis, teories, intuïcions, més o menys explícites sobre la lectura. Des de la seva pròpia perspectiva, cadascuna d'aquestes fonts d'informació contribueix, en la nostra opinió, a comprendre què succeeix, i per què, en les situacions d'ensenyament/aprenentatge de la comprensió lectora.

Les pràctiques pedagògiques dels professors quant a la comprensió lectora: les observacions de classe.

La naturalesa dels problemes que ens hem plantejat -quins tipus d'activitats d'instrucció es posen en marxa per a ensenyar estratègies de lectura comprensiva; quina relació s'estableix entre aquestes activitats i els pensaments pedagògics del mestre; fins quin punt és possible analitzar

ambdós elements i la seva relació mitjançant un model teòric tributari d'alguna de les tres aproximacions (bottom up, top down, interactiu -que hem discutit al llarg del treball- exigeixen acostar-se a la realitat dels processos d'ensenyament/aprenentatge que prenen com objecte la comprensió lectora. Des del primer moment hem considerat que aquesta aproximació només era possible mitjançant el mètode d'observació. Convé, doncs, precisar com s'ha concretat aquest mètode en el cas de la nostra investigació.

En primer lloc, es plantejava el problema de què calia observar. La pregunta pot semblar absurda, però en realitat, no ho és. Sembla evident que havíem d'observar activitats on es treballés la comprensió lectora, però aquesta evidència té dues implicacions problemàtiques. D'una banda, si informàvem clarament al mestre dels nostres propòsits, corríem el risc de trobar-nos davant d'una situació creada artificiosament, on el tractament atorgat a la comprensió lectora no fos l'habitual. D'altra banda, si no explicàvem totalment els objectius de la investigació, no podíem saber quan es treballaven aspectes de comprensió lectora. A aquest fet cal afegir la nostra convicció, expressada en forma d'hipòtesi, que la comprensió lectora no és abordada com un objecte de coneixement específic, sinó a través d'una sèrie d'activitats o exercicis generals, no sempre pensats per a treballar-la i generalment poc variats, que es van succeint durant la lectura i en el que hem anomenat "treball d'extensió de la lectura"<sup>5</sup>. Per tant, calia pensar que el treball de comprensió podia portar-se a terme en diverses situacions (després de llegir un text; a través d'una fitxa; abans

---

<sup>5</sup>Amb aquesta expressió volíem incloure les activitats que es porten a terme immediatament després d'haver llegit un text i que, en diversos graus, el prenen com a referent. Poden ser activitats escrites o orals de fonologia, ortografia, morfosintaxi, escriptura, comprensió ...etc.

d'iniciar la lectura d'un nou fragment ...), i, a més, en diverses matèries ultra la de llengua (ciències socials, ciències naturals ...). En resum, el treball de comprensió es podia manifestar en qualsevol situació en que l'activitat utilitzés el suport d'un text, i si bé consideràvem que a la classe de llengua gaudiria d'una sistematització superior, ens semblava positiu contrastar-lo amb el que sorgia en una classe de ciències socials, per exemple, en el cas que les activitats es referissin a un text. Intuíem que el treball de comprensió d'un text es diferent quan es tracta de comprendre i interpretar -classe de llengua- que quan a més cal aprendre i recordar a partir del que s'ha llegit.

Davant aquesta situació, vam prendre algunes decisions. Per tal d'evitar classes dissenyades ad hoc, centrades en la comprensió lectora, vam comunicar als mestres implicats que l'objectiu de la nostra investigació era observar sessions en que els nens treballessin amb textos escrits, en que els nens llegissin (individualment, en petits grups, etc.). D'aquesta manera, sense faltar a la veritat, no predisposàvem al mestre cap a un tipus determinat de tasca. A més, demanàvem observar en l'horari habitual en que es feia la lectura -excepte en una ocasió, en que es va canviar-, amb el doble objectiu de preservar la "naturalitat" de la situació i de distorsionar el mínim possible la dinàmica de cada aula. El problema potser més important que se'ns plantejava, com ja hem comentat, era l'obtenció de mostres representatives de les estratègies que el mestre utilitza per a ensenyar als nens a comprendre allò que llegeixen. Teníem la sensació que l'observació periòdica d'activitats ens donaria una informació mancada de visió global sobre el treball de comprensió. Per aquest motiu vam decidir observar tota la seqüència didàctica que es desenvolupa al voltant

d'un text; és a dir, anàvem a la classe cada dia<sup>6</sup> que es treballava al voltant d'un mateix text, des de que el mestre el presentava, fins que el donava per acabat, i passava a un altre. Això significa que l'estada a cada classe era variable, i s'allargava tant com ho feia el text (de quinze dies a un mes). Un factor determinant en aquest sentit era el tipus de material utilitzat. A totes les classes de segon curs que vam visitar es treballava amb un programa de lectura<sup>7</sup> els textos del qual eren contes tradicionals, coneguts pels nens; per a cada text s'oferia un nombre considerable de fitxes (al voltant d'onze, amb tres o quatre exercicis cadascuna). El treball, per tant, s'allargava una mitja de tres setmanes, en les quals era possible veure tota la seqüència d'activitats. En el cas de mestres que no seguien un llibre concret, o que utilitzaven textos curts, demanàvem romandre a la classe durant el temps que duressin dos o tres textos, si era possible d'estructura diferent. A més, quan els mestres afirmaven que en d'altres matèries es treballava a partir d'un text, ja fos de manera regular o esporàdica, demanàvem que ens deixessin observar algunes d'aquestes sessions. Donat que a les classes de segon curs -excepte en un cas- no hi havia cap matèria que utilitzés el text com a element fonamental (matèries com ara Matemàtica utilitzen un llibre de treball, però no era freqüent el recurs al que s'entén com a "llibre de text") vam demanar als mestres que organitzessin una sessió de lectura treballant sobretot els aspectes de comprensió a partir d'un conte que els vam proporcionar. La finalitat d'aquesta demanda era doble: d'una banda, veure com s'enfocava el

---

<sup>6</sup>En ocasions, quan el treball era repetitiu -la qual cosa es veia a la guia o programació que el mestre seguia- "saltàvem" alguna jornada. Val a dir, però que la majoria de les classes van ser observades quotidiàment.

<sup>7</sup>Ed. Onda. Llibre de lectura, llibre de treball i guia didàctica. "Vet-ho aquí" i "Colorín, colorado", català i castellà respectivament.

treball de comprensió quan el mestre no podia recórrer a una guia que planifiqués les activitats, i d'altra banda constatar si s'observaven diferències quan els nens s'enfrontaven amb un text el contingut del qual els era desconegut (contràriament al que succeïa amb els contes del llibre de lectura, ja que llurs arguments eren coneguts per tots o la majoria dels nens). Així doncs, les observacions es van portar a terme sobre tres situacions diferents:

- a) Seqüència didàctica que es desenvolupa a partir del/s text/os corresponent/s a la classe de llengua. Demanàvem al mestre que treballés sobre el text que toqués de la manera com ho feia habitualment.
- b) Seqüència didàctica que es desenvolupa a partir del/s text/os utilitzats en una altra matèria (generalment, ciències socials o naturals). Com en el cas anterior, es sol·licitava de l'ensenyant que fes una classe "normal".
- c) Seqüència didàctica que es desenvolupa a partir del conte "El mussol poruc" -"El búho miedoso", en versió castellana. Aquí es demanava explícitament al mestre que treballés de manera específica la comprensió lectora, de la forma que li semblés millor.

A les aules de segon curs les situacions d'observació van ser sempre de tipus a) i c), i en un únic cas, també b). Les observacions de tercer curs, en canvi, es van realitzar sobre situacions de tipus a) i b). Quant a la seqüenciació temporal, vam procedir en primer lloc a les observacions de tipus a) de totes les escoles, per a passar després a les de tipus b) i c) seguint el mateix ordre que havíem utilitzat per a les primeres. Les observacions corresponents a vuit aules (quatre de segon i quatre de tercer curs) es van allargar durant tot l'any acadèmic 1984-85.

El tipus d'observació correspon al que De Ketele (1984) denomina "observació participant passiva": l'observadora<sup>8</sup>, després de ser presentada als nens amb una frase com ara "La Isabel vindrà uns quants dies a veure com treballem ... després anirà a d'altres escoles", i de respondre les preguntes que eventualment pugessin plantejar, se situava en un angle de la classe des d'on disfrutés de bona visibilitat, i es disposava a registrar els esdeveniments que tinguessin lloc. Per supost que la presentació només era necessària el primer cop que entrava a la classe; els dies successius simplement es limitava a ocupar el seu lloc després de saludar la mestra i els nens. En ocasions, l'observadora s'aixecava i passejava per la classe per a observar el treball dels nens.

Els protocols d'observació són el producte de dos registres de naturalesa diferent. Durant tota l'estona que passava a l'aula, l'observadora tenia un magnetòfon encès -amb el coneixement de mestre i alumnes. La cinta gravada era transcrita posteriorment, del que en resultava un primer protocol. Però a la vegada, mentre estava a la classe, l'observadora confeccionava un registre narratiu del que anava passant; aquest registre complementava el primer, i es confegia així el protocol definitiu d'observació. Per a fer el registre narratiu, ens vam basar en una pauta que reproduïm a l'Anex III, i que sentava les directrius de tipus tècnic que havien de guiar l'observació: dades de filiació, intervencions del mestre, materials, notació del temps ...etc., són entre d'altres alguns dels punts sobre els que la pauta es pronuncia. La utilització simultània de

---

<sup>8</sup>L'autora d'aquest treball va realitzar les observacions de totes les aules. Va comptar amb la col·laboració de Josep Fornés, qui va observar, després d'un entrenament, vuit sessions corresponents a dues aules, les quals van estar també observades -en sessions diferents- per nosaltres.

dos registres, un magnetofònic i un altre narratiu, ha resultat, des del nostre punt de vista, molt eficaç. Els protocols definitius prenen la forma d'un relat d'allò que succeeix a la classe, transcrivint literalment les intervencions del mestre i dels alumnes, describint (entre parèntesi) el que passa i les impressions de l'observador. Per a facilitar la transcripció, hom ha utilitzat l'abreviatura "M" per a significar que és el mestre qui parla, i les tres primeres inicials del nom de cada nen per a diferenciar-los. S'ha anat indicant el temps al marge cada cop que succeïa quelcom a la classe: inici d'una activitat, consignes del mestre, xivarri, respostes dels nens, entrada d'algú a la classe, final d'una tasca ...etc. Pel que fa al material, hem indicat sempre la seva procedència a l'encapçalament del protocol (que conté així mateix les dades de filiació -data, hora, escola, mestre, curs, nivell, número d'ordre del protocol-) i al darrera n'hem adjuntat una fotocòpia, ja es tracti d'un text del llibre, d'una fitxa o d'un text prepeparat pel mestre. Els registres finalment obtinguts són una reproducció fidel de la dinàmica de l'aula durant l'estona que hi hem passat (generalment, cada sessió durava una hora, però en alguns casos s'allargava fins una hora i mitja o més); no hem suprimit res, i hem intentat afegir-ne poc, només aquelles impressions (relatives al clima socioafectiu del grup, a la seva implicació en la tasca ...etc.) que ens semblaven imprescindibles per a entendre la veritable significació de les dades reproduïdes. Cada protocol és diferent; la riquesa de les dades estriba justament en la diversitat, que el mètode que hem adoptat respecta. Per a justificar la nostra afirmació incloem en l'Anex IV el protocol corresponent a una sessió d'observació.

Per acabar aquest apartat, voldríem dir que quan hem sentit que la nostra presència incomodava, en un moment donat al

mestre -sortosament, això ha estat extremadament infreqüent-  
ho hem fet constar en el protocol. Convé palesar també que  
no hem tingut la impressió, excepte en una classe, que es  
fessin activitats especials pel fet d'estar observant (i  
encara, en el cas d'aquella classe, no eren activitats de  
comprensió lectora). Les úniques activitats preparades per a  
nosaltres eren les relatives al conte "El mussol poruc"  
(Situacions tipus c), i ho eren per la nostra pròpia  
demanda, com hem explicat més amunt.

A continuació oferim una relació de les seqüències i  
sessions d'observació efectuades, especificant les que s'han  
portat a terme en la classe de llenguatge i les que han  
estat realitzades en d'altres situacions (conte, ciències  
socials... etc.).



Mestra/a	Seqüències lectura observades	Nombre sessions	Temps en minuts	D'altres seqüències (conte, c.s., c.n.)	Nombre sessions	Temps en minuts	Total sessions/mestre	Total temps/mestre
A	1	8	384	3	4	259	12	643
B	1	7	487	1	1	70	8	557
C	1	9	502	1	2	135	11	637
D	1	4	235	1	2	100	6	335
B'	2	10	585	1	2	115	12	700
C'	3	5	229	2	3	173	8	402
D'	3	6	516	1	1	55	7	571
E'	2	5	349	1	1	50	6	339
Totals	14	54	3287	11	16	957	70	4244
							Total sess. obs.	Total minuts obser.

Taula 1.

No hem comptabilitzat les sessions que manifestament no tenien res a veure amb la lectura -tres protocols corresponents a D.

#### 6.5. L'anàlisi de les dades: la recerca de significacions.

Es tracta, en aquest apartat, de dibuixar les línies generals de les anàlisis que hem efectuat sobre les dades obtingudes en el curs de la recerca; el detall d'aquestes anàlisis, així com els resultats a que han conduit s'abordarà en capítols successius. Abans, però, d'exposar les pautes utilitzades i els criteris retinguts per a elaborar-les, hem de detenir-nos breument en la significació que pren la fase d'anàlisi en un procés d'investigació.

Quan en revisar les opcions metodològiques que era possible adoptar per a una investigació empírica de tall psicoeducatiu parlàvem del mètode d'observació, hem posat un èmfasi especial en les "categories significants" de l'investigador (Coll, 1981). Aquest element, de pes indubtable en la configuració de les hipòtesis, en la selecció i recollida de les dades, es troba també present, com ja havíem senyalat, en l'anàlisi que l'investigador efectua. En aquesta anàlisi hom intenta trobar indicadors que permetin relacionar aquelles categories amb les dades empíriques; la pregunta és: d'on sorgeixen aquests indicadors? Com ha indicat Coll (1981):

"Hi ha, doncs, dues alternatives extremes: o bé acceptem que els criteris que guien l'investigador són imposats per les pròpies dades, o bé acceptem que són dictats per les seves categories significants. I una alternativa intermitja (...) la reorganització de les categories significants de l'investigador, el nivell superior de la qual equival a la formulació d'un model explicatiu, s'efectua a partir de l'anàlisi de les relacions internes de les dades tal com han estat codificades; però d'altra banda (...) el registre i la codificació de les dades, així com la recerca d'indicadors empírics mitjançant l'anàlisi de

les seves relacions internes depenen, al seu torn, de les categories significants de l'observador." (pp.125-126).

En aquesta perspectiva, la fase d'anàlisi es troba dintre de tot un procés que va des del registre i buidat de les dades observades, fins a l'elaboració de models explicatius de les situacions objecte d'observació (aquesta elaboració, o per a ser exactes, la seva complexitat i sofisticació depèn en últim terme dels objectius de la recerca; sempre és possible una explicació "millor"). En aquest procés, la recerca dels indicadors no és un moment separat dels altres, sinó més aviat el producte de totes les operacions que l'observador porta a terme des de que se situa, amb les seves categories significants, davant d'un univers, una situació, un subjecte, un procés d'ensenyament/aprenentatge. La contrastació d'aquestes categories a la llum de les dades empíriques, i l'examen d'aquestes a través de les categories significants, constitueixen la base per a la construcció dels indicadors.

Pel que fa a la nostra investigació, la interacció entre les hipòtesis inicials -les categories significants- i la realitat empírica, ens ha menat a adoptar uns determinats criteris d'anàlisi. Convé senyalar que a mesura que aquestes categories s'anaven enriquint -en el sentit que les anàvem "alimentant" mitjançant la lectura i la reflexió-, la seva contrastació empírica esdevenia més fructífera i interrogadora, plantejant nombrosos problemes, però permetent també el rebuig d'esquemes i interpretacions menys elaborades. Tenim la sospita que l'anàlisi efectuada, i l'explicació dels criteris retinguts no reflecteix el que per nosaltres ha constituït un procés llarg i costós, però sobre tot, intensament formatiu.

### L'anàlisi de les observacions.

Els protocols d'observació obtinguts a partir dels registres narratius i magnetofònics han estat buidats i sotmesos a una primera anàlisi mitjançant una pauta que té en compte quatre paràmetres relatius a les activitats de lectura: contextualització, presentació/introducció, activitat de lectura pròpiament dita i activitats d'extensió de la lectura. Cadascun d'aquests paràmetres conté un nombre variable de categories (de zero a quatre) i subcategories, i aquestes compten encara amb diverses dimensions. Mitjançant aquesta pauta, que reproduïm íntegrament a l'Anex V, hem pogut analitzar el tipus, estructura i contingut de les activitats de lectura (incloent ara tant la lectura del text com la seva extensió -activitats posteriors a la lectura, i relacionades amb el text-) de les vuit classes observades.

Aquesta anàlisi global s'ha vist aprofundida per anàlisis més específiques sobre algunes activitats que proposaven tots o la majoria dels mestres observats (per exemple, l'anàlisi de les preguntes post/lectura), així com per l'estudi d'alguna activitat que hem considerat particularment original o pertinent, encara que la seva proposta es restringís a un únic mestre (per exemple, una activitat consistent en resumir un text).

### L'anàlisi dels textos.

Les nostres observacions, com ja hem indicat, tenien per objecte tres situacions diferenciades precisament pel material que en elles s'utilitzava (llibre de lectura, conte, llibre de ciències socials o naturals). Ens ha interessat veure quines característiques presentaven els materials que s'utilitzen com a suport per a les activitats

on presumptament està implicada la comprensió lectora, i per aquest motiu n'hem intentat una anàlisi. Respecte dels "programes de lectura" hem volgut caracteritzar el tipus de text que s'ofereix a l'alumne (narració, descripció ...) i hem utilitzat per a fer-ho una de les tipologies textuals que a judici dels especialistes mereix més confiança (Bronckart i col., 1984). Un aspecte important per al nostre treball era la conceptualització de la comprensió lectora i les activitats que en els programes es proposen per a ajudar als alumnes a assolir-la. Aquesta informació l'hem obtinguda a través de l'anàlisi de les "línies programàtiques" de les Guies didàctiques, de les fitxes proposades en el "llibre de treball" dels alumnes, i de les orientacions relatives a aquestes fitxes que figuren en la guia de l'ensenyant. Hem procedit, doncs, a un buidat de les activitats que es proposa treballar, i hem estudiat aquelles que suposadament es referien a la comprensió del text, i les que, conceptualitzades d'una altra manera en els materials, recobrien aspectes de comprensió. Pel que fa als altres textos (conte i llibre de ciències socials), donat que la seva funcionalitat en el marc de la nostra recerca es limitava a il·lustrar situacions diferenciades de lectura, no els hem analitzat. A l'Anex IX, s'inclou el conte "El mussol poruc" i s'exposen els criteris que aconsellaven la seva utilització.

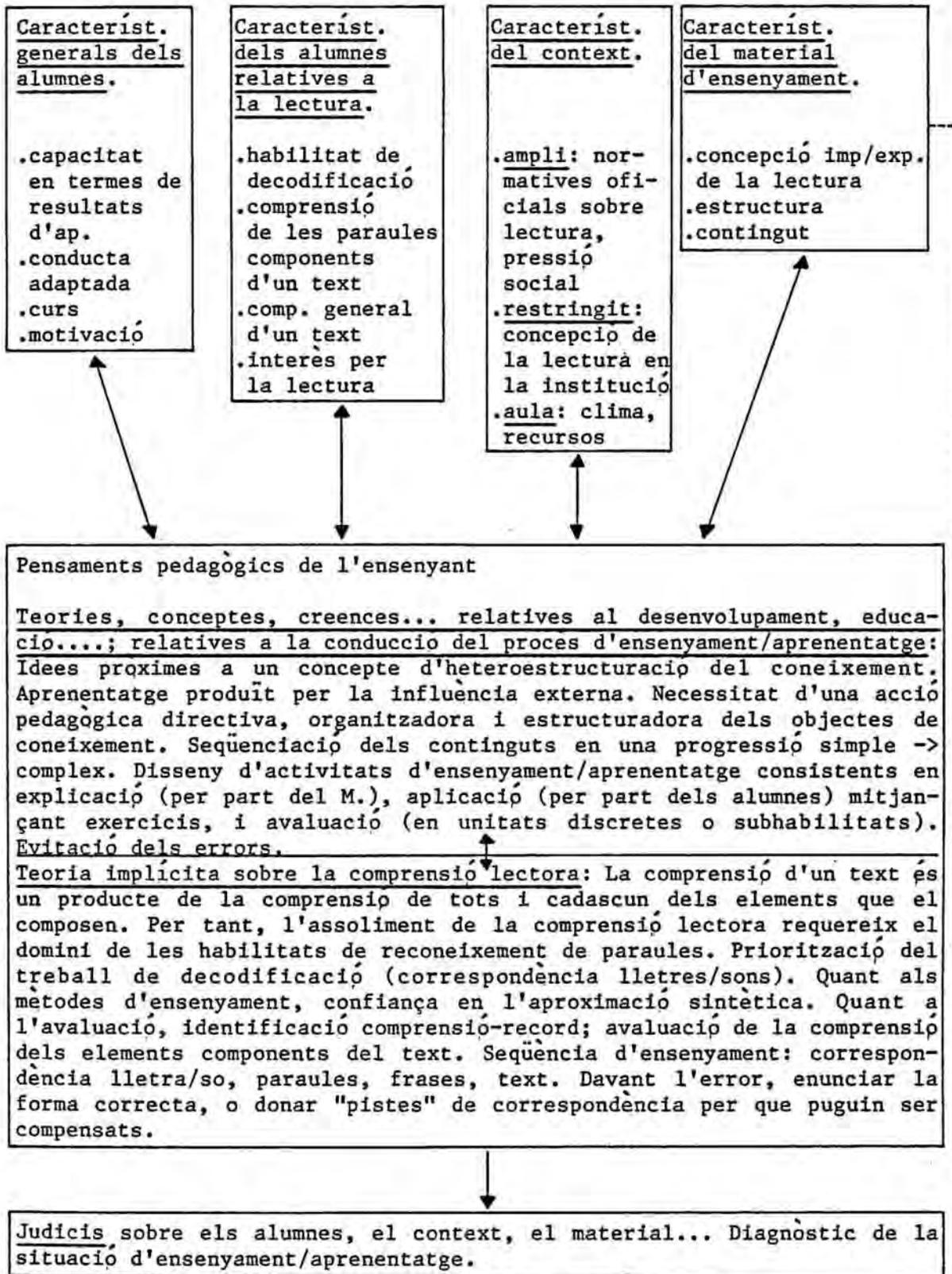
#### L'anàlisi de les entrevistes.

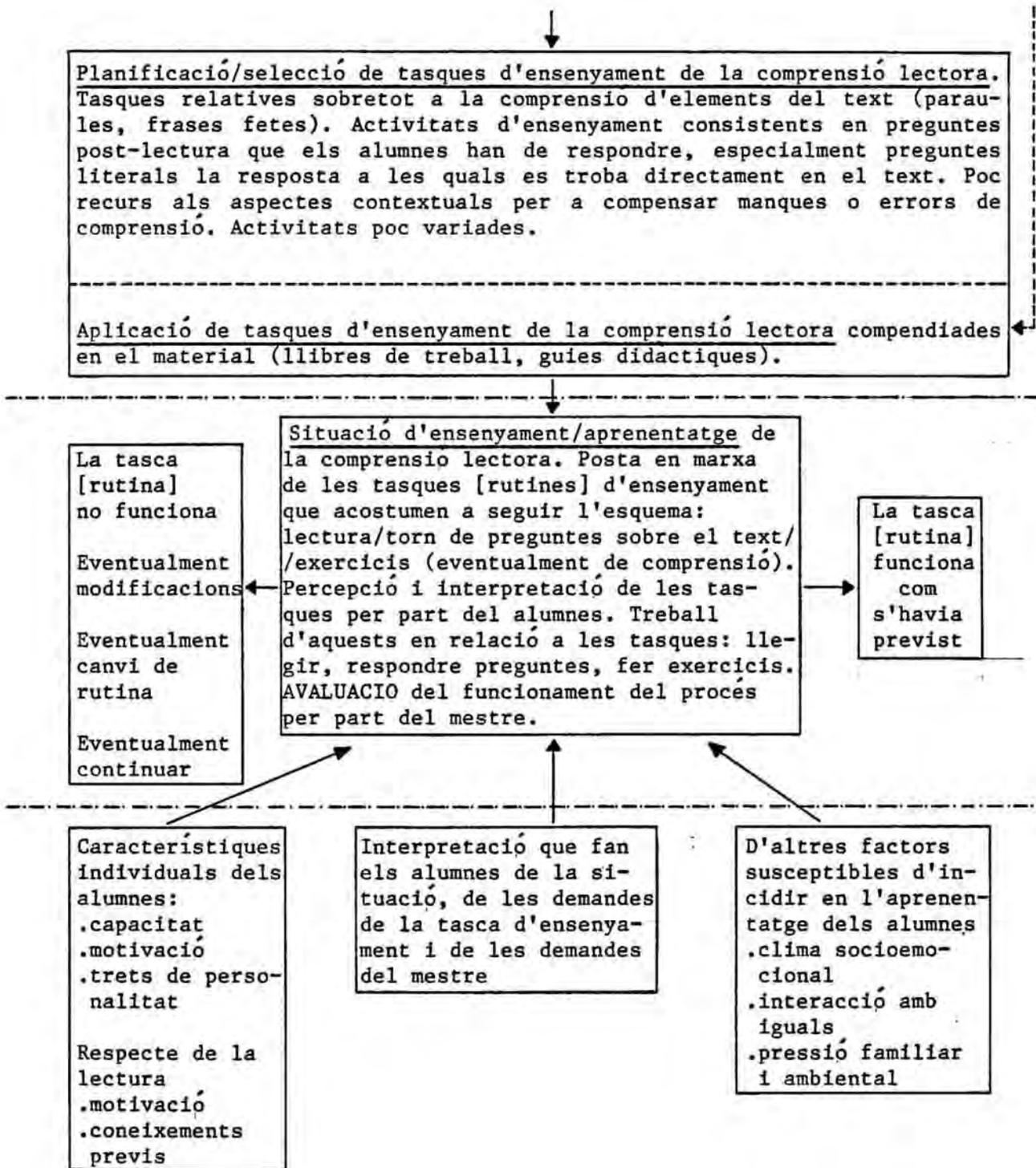
Mitjançant les entrevistes mantingudes amb els mestres perseguim dos objectius diferents: recabar informació que ens permetés comprendre el veritable abast de les situacions d'ensenyament/aprenentatge prèviament observades, i conèixer els pensaments dels professors relatius a la lectura (què és, com s'aprèn, com s'ensenyà). En tractar-se d'entrevistes semiestructurades (vegeu més amunt), moltes vegades les informacions que contenen són poc sistemàtiques, riques,

barrejades ... la qual cosa dificulta una anàlisi rígida i estrictament pautada. Aquest fet, i els nostres propis interessos, en han portat a considerar la possibilitat d'una doble anàlisi. D'una banda, sobre els pensaments pedagògics del mestre; en aquest sentit, hem fet la hipòtesi que era possible adscriure'ls a una altra de les tres aproximacions a la lectura (bottom up, top down, interactiva) que hem definit en aquest treball. Es tracta, doncs, de trobar en les entrevistes indicadors que ens permetin afirmar la seva filiació a un dels models. D'altra banda, cal un procés d'anàlisi que posi en relació aquests pensaments amb les pràctiques d'instrucció observades. Dit d'una altra manera, hem de verificar si ambdós elements, pràctica i teoria poden ser explicats mitjançant un mateix model que els relacioni, un model que es proposa l'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora.

Com ja anunciàvem en l'apartat d'objectius d'aquest mateix capítol, hem arribat a una especificació del model d'anàlisi proposat en el capítol anterior, tot integrant els trets diferencials que hipotèticament hi imprimiria la proximitat a una concepció ascendent, descendent o interactiva de la lectura. D'aquesta manera, el nostre model original adopta tres versions a través de les quals confiem portar a terme l'anàlisi de que parlàvem més amunt: l'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora, que ha d'integrar les activitats observades i les teories, hipòtesis, intuïcions ... que s'hi troben subjacents. Senyalem, a més, que la reformulació del model, en la seva part superior resulta útil per a caracteritzar els pensaments pedagògics dels mestres, i, d'aquesta manera, per a realitzar la primera anàlisi (o millor, l'anàlisi prèvia) de que hem parlat.

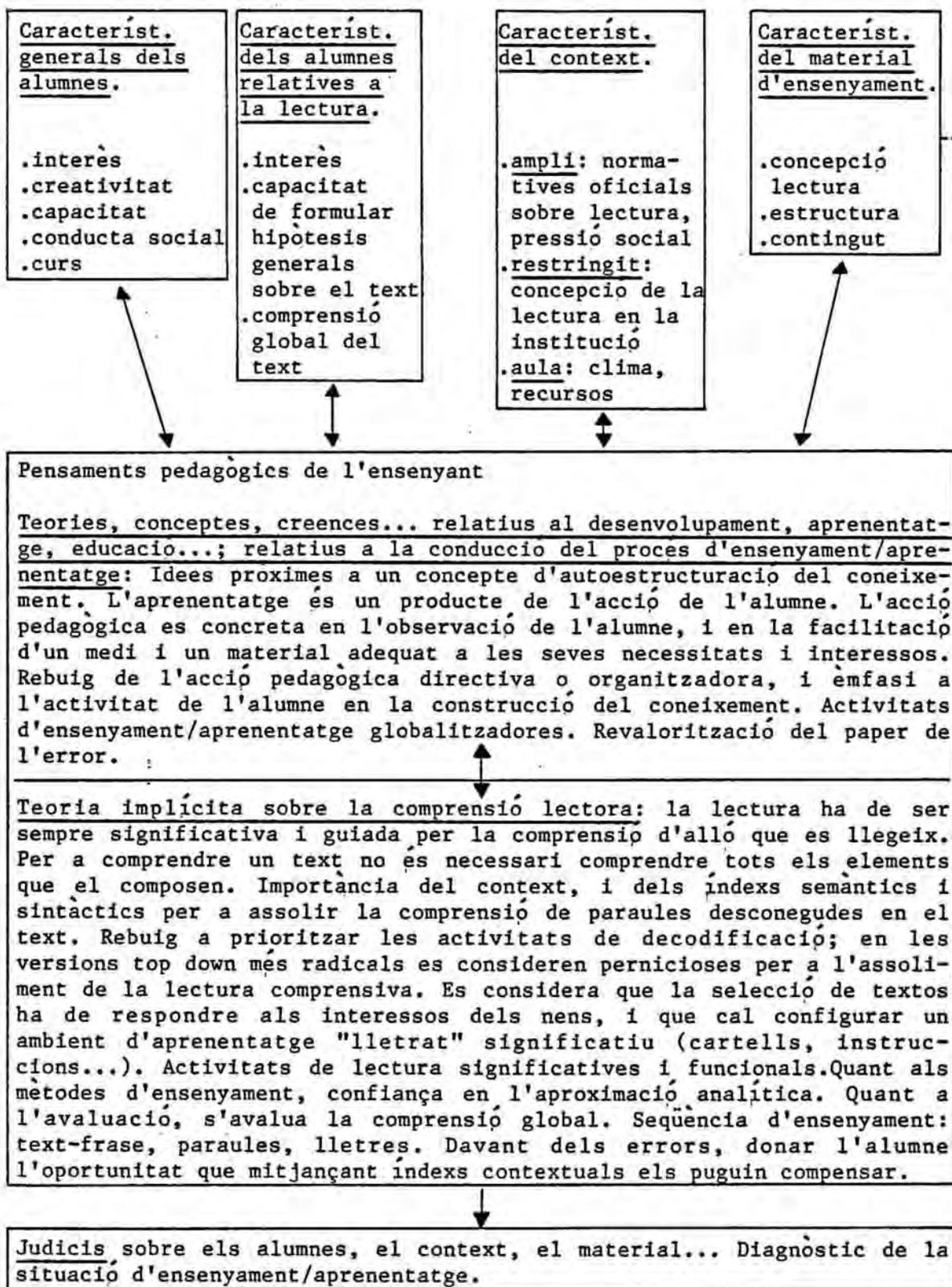
Presentem a les pàgines següents les tres versions del model elaborades.

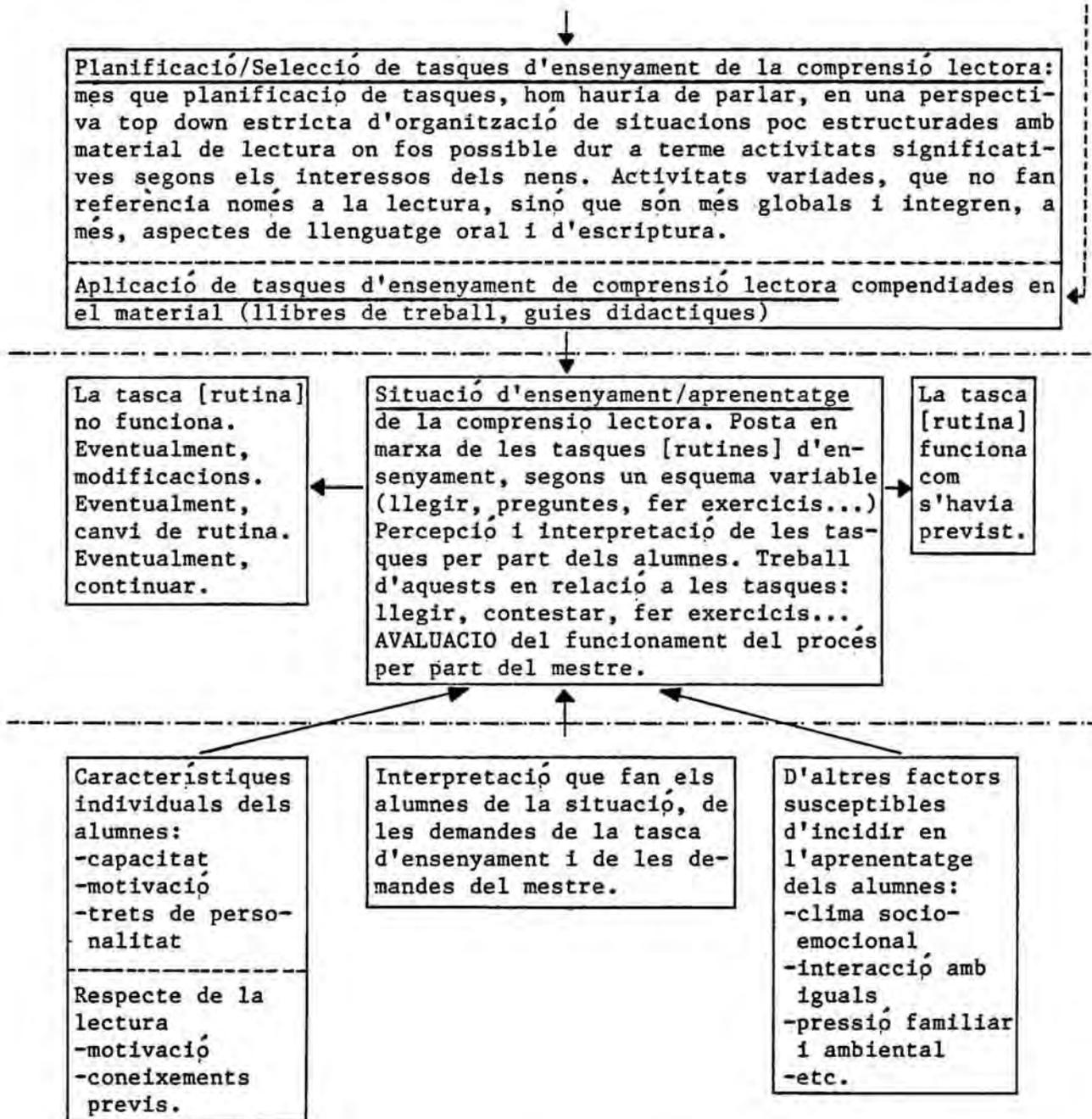




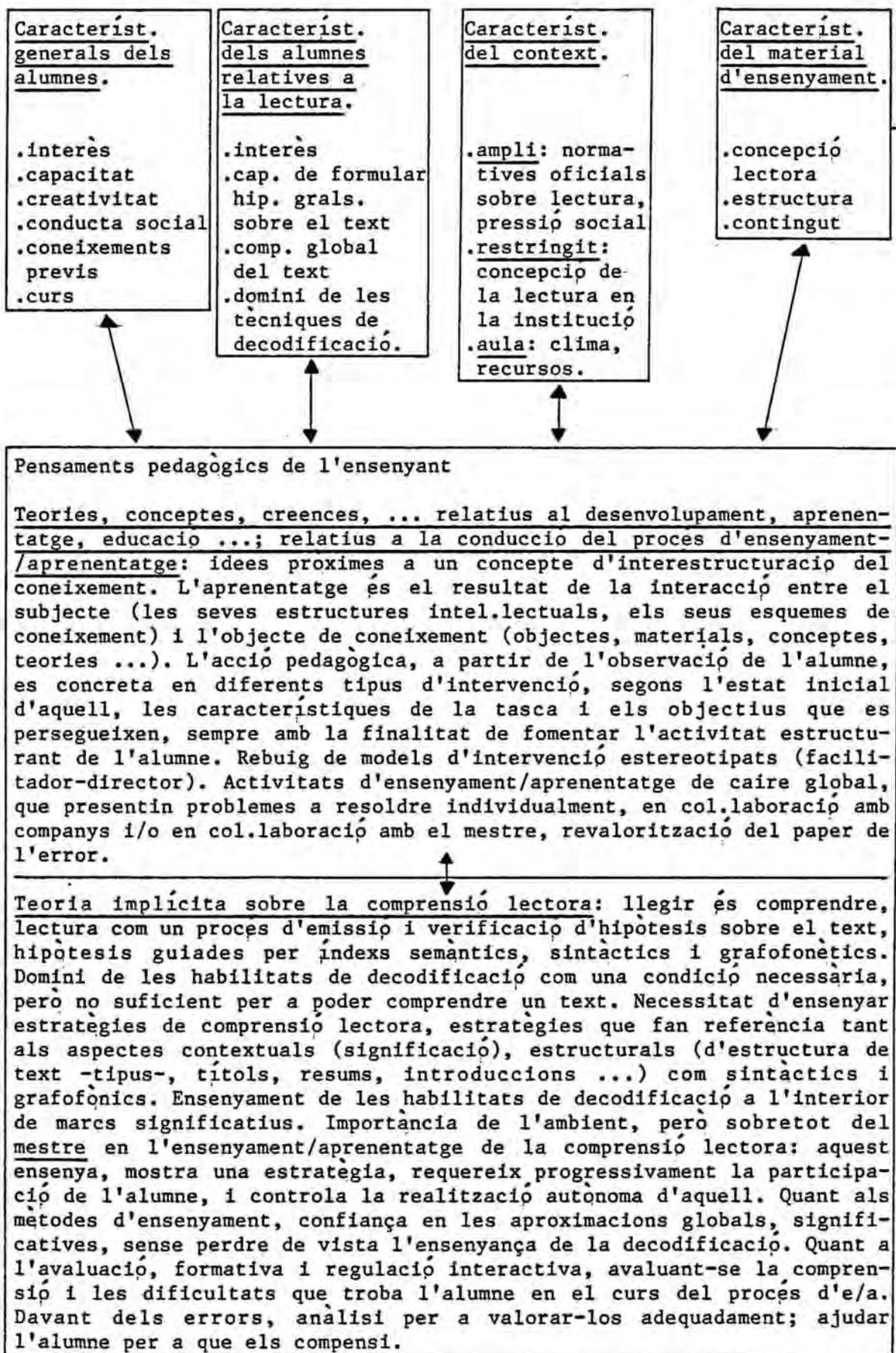
-Fig.12- Model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora (versió bottom up).







-Fig.13- Model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora (versió top down).



Judicis sobre els alumnes, el context, el material ... Diagnòstic de la situació d'e/a.

Planificació/selecció de tasques d'ensenyament de la comp. lectora: Tasques enfocades específicament cap a la comprensió lectora, on l'actuació del M. a l'hora de provocar les hipòtesis en els alumnes i ajudar-los a cercar indicadors que les verifiquin és essencial. Situació d'ensenyament interactiu, centrada en el procés de lectura. Esquema: Mestre o alumne llegeix en veu alta; interrupcions per a fer prediccions, hipòtesis; examen de les hipòtesis segons llur coherència amb el que s'ha llegit; marca d'indicadors que poden facilitar la comp. (títols, guions ...); verificació d'hipòtesis.

Aplicació de tasques d'ensenyament de la comprensió lectora compendiaades en el material (llibres de treball, guies didàctiques).

Situació d'ensenyament/aprenentatge de la comprensió lectora. Posta en marxa de les tasques [rutines] d'ensenyament, que poden seguir diversos esquemes: lectura oral (M. o al.) i treball de comprensió conduït pel mestre davant la lectura, lectura silenciosa preparada per a treballar la comprensió (objectius definits, preguntes intercalades en el text que fan referència a prediccions, detecció i compensació d'incosistències en el text ...) Percepció i interpretació de les tasques per part dels alumnes. Treball d'aquests en relació a les tasques: llegir, predir, fer hipòtesis, verificar-les, respondre preguntes, resoldre exercicis. AVALUACIO del funcionament del procés per part del mestre.

La tasca [rutina] no funciona.  
Eventualment, modificacions.  
Eventualment, canvis de rutina.  
Eventualment, continuar.

La tasca [rutina] funciona com s'havia previst.

Característiques individuals dels alumnes:  
.capacitat  
.motivació  
.trets de personalitat.

Respecte de la lectura  
.motivació  
.coneixements previs.

Interpretació que fan els alumnes de la situació, de les demandes de la tasca d'ensenyament i de les demandes del mestre.

D'altres factors susceptibles d'incidir en l'aprenentatge del alumnes:  
.clima socioemocional  
.interacció amb iguals  
.pressió familiar i ambiental  
.etc.

-Fig.14- Model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora (versió interactiva).

Si hom compara les tres versions amb el model original, podrà comprovar que el gruix de les modificacions se situa precisament en la casella que fa referència a "Pensaments pedagògics de l'ensenyant", i que aquestes, imprimeixen variacions a les caselles relatives a "Planificació" i "Situació d'ensenyament/aprenentatge". Es reflecteix així la nostra hipòtesi segons la qual els pensaments pedagògics influeixen la pràctica d'instrucció. Tanmateix, el lector haurà notat que pel que fa a aquells, no postulem únicament una variació en la conceptualització de la comprensió lectora segons que un mestre es trobi més proper a una o altra aproximació. El nostre esquema indica que aquesta conceptualització, sigui quina sigui, no es presenta aïllada, sinó que és tributària d'una certa teoria implícita de l'educació, de la construcció del coneixement, de la conducció dels processos d'ensenyament/aprenentatge ...etc., d'un abast més ample que la teoria de la lectura que sustenta el mestre, i que es reflecteix en totes les seves actuacions professionals. Tot agafant la terminologia emprada per Not (1979), hem fet coincidir el concepte d'heteroestructuració del coneixement amb l'aproximació bottom up, l'autoestructuració amb la perspectiva top down i la interestructuració amb el punt de vista interactiu. Aquesta coincidència vol indicar que probablement, un mestre que veu la lectura des d'una òptica per exemple bottom up, entén l'educació i l'aprenentatge (en general) com el producte de la influència externa que organitza i estructura els objectes de coneixement; aquest mestre serà proclivi a dirigir les activitats d'ensenyament/aprenentatge de forma bastant exhaustiva, i a seqüenciar-les en una programació que va del simple a allò més complex. Com el lector ja ha pogut deduir, no es tracta tant d'una correspondència terme a terme entre, d'una banda heteroestructuració i d'altra banda, model bottom up, com d'una aproximació global a

l'ensenyament (i també al de la lectura) presidit per uns principis de base comuna.

Pel que fa a les modificacions a les caselles de "Planificació" i "Situació d'ensenyament/aprenentatge" hem estat, d'una manera volguda, el més prudents que hem pogut. Predir el que succeeix a l'hora de planificar, i encara més, la fase d'instrucció, resulta sumament arriscat. Tot i que els pensaments influeixen ambdós aspectes, ja hem deixat establert que no es tracta d'una relació directa. Per aquest motiu, hem preferit apuntar el que podrien ser les línies generals de les activitats planificadora i instructiva per a cada versió del model. En la nostra opinió, una predicció més acurada només pot ser possible si es tenen en compte les situacions específiques d'ensenyament/aprenentatge i el context en que tenen lloc. En aquest sentit, fóra desitjable que la contrastació empírica de la nostra formalització permetés integrar elements que contribuïssin a augmentar el seu valor predictiu.

Les caselles restants no sofreixen pràcticament cap variació. Unicament hem atribuït un pes específic diferent a les "Característiques dels alumnes" (part superior) segons la versió de que es tracti. Aquest pes es reflecteix en l'ordenació de les característiques, posant de dalt a baix les que es consideren més importants. La part inferior del model es manté idèntica en les reformulacions, tot i que és possible fer la hipòtesi que en les diferents situacions a que es poden veure confrontats, els alumnes actuaran i interaccionaran de manera diversa. Donat que són aspectes que no hem controlat en la nostra investigació, hem preferit no entrar a detallar-los, tot i que els considerem sumament importants.

Per últim, la concreció del nostre model en les tres versions que acabem de presentar no ha de fer creure que les considerem definitives. Al contrari, en especificar-lo hem volgut posar les condicions per a sotmetre'l a una contrastació empírica rigorosa i estricta, que pugui aportar elements per a millorar-lo. Serà doncs, en el capítol on es reporta l'anàlisi de les dades on serà possible valorar la seva viabilitat i adequació.

#### 6.6. El disseny de la investigació.

La nostra investigació, en el seu vertent empíric, ha consistit bàsicament en l'observació de situacions d'ensenyament/aprenentatge de la lectura -en les quals, suposadament i lògica, s'havien d'incloure activitats relatives a la comprensió del text- i a la recerca de relacions entre les pràctiques instructives observades i els pensaments pedagògics dels mestres que les gestionen. Més concretament, un problema que ens hem plantejat es refereix a la possibilitat o impossibilitat d'interpretar ambdós elements -pràctica i pensaments- mitjançant un model que recollint alguns dels conceptes més importants discutits en la primera part d'aquest treball -conceptualització de la comprensió lectora segons les tres aproximacions (bottom up, top down i interactiva); conceptualització de l'ensenyança com un procés de presa de decisions, i del mestre com l'encarregat de prendre-les- hem elaborat, i, en la mesura de les possibilitats, hem aprofundit. En aquest sentit, convé senyalar que la investigació que hem portat a terme ha tingut com a funció prioritària la contrastació d'aquest model, per tal de verificar la seva viabilitat i adoptar les modificacions que semblin adients si és el cas.

En una òptica evidentment més modesta, i guardant les diferències, el nostre treball es troba a la línia dels

realitzats per Bawden, Buike i Duffy (1979) i Hodges (1980), que hem tingut ocasió de comentar en els capítol V i IV respectivament. Les dades que hem recollit provenen de segon curs de cicle inicial i primer curs de cicle mitjà d'Educació General Bàsica. Aquest fet pot semblar sorprenent si hom pensa que l'ensenyament de la lectura s'inicia abans -les disposicions oficials en aquesta matèria indiquen el primer curs de cicle inicial com l'adequat, però en moltes ocasions, al segon curs de parvulari s'instrueix ja els alumnes en lectura. La raó que ens ha portat a fixar-nos en aquests cursos ha estat la convicció que és justament a primer curs on els esforços dels mestres es dirigeixen sobretot a l'ensenyament sistemàtic del codi, o per a dir-ho millor, és un any on l'ensenyança està presidida per l'adquisició de la decodificació. Tot i que aquest aspecte no es deixa de banda, a segon curs pren ja la forma d'un reforç, mentre que en el tercer curs -primer de cicle mitjà- es dóna generalment per assolit. Partint d'aquesta base, ens semblava que en aquests dos cursos, que representen el pas que va d'aprendre a llegir a llegir per a aprendre -i de fet, així queda reconegut a les normatives oficials- podia ser més fàcil trobar un treball específic dirigit a la comprensió del text, condició indispensable per a adquirir informacions de l'imprès. Per supost que el que estem dient no ha d'interpretar-se com una afirmació segons la qual no s'ensenyarien estratègies de comprensió lectora en les primeres aproximacions que el nen fa a la lectura, ni posteriorment, en el cicle mitjà i superior. Al contrari, ja hem deixat establerta la necessitat d'inscriure el treball de decodificació en activitats significatives de lectura, i això vol dir treballar la comprensió sempre. Afegim encara que aquest treball -el de comprensió- no es pot donar mai per acabat, i que s'hauria de tenir present com a mínim durant tota l'ensenyança obligatòria (recordem, a aquest respecte, els estadis proposats per Chall, 1979, Cap. II).



De fet, havíem contemplat la possibilitat de no restringir les nostres observacions a segon i tercer, i de continuar-les al llarg del cicle mitjà -quart i cinquè de Bàsica-, però les circumstàncies ens han obligat a ser selectius. A l'hora de triar ens vam decantar, doncs, definitivament pels dos cursos senyalats perquè, com ja hem indicat, els consideràvem privilegiats per a fer un treball sistemàtic de comprensió, fora ja de la pressió del codi, i encara impermeables -especialment, segon curs- a l'imperatiu d'haver d'aprendre a partir del llibre de text.

Un cop decidit el nivell on portaríem a terme la investigació, ens calia trobar les aules on aquesta es desenvoluparia. Arribats a aquest punt, considerem necessari recordar l'objectiu final del treball empíric: contrastar un model teòric, construït a partir d'uns marcs determinats, amb la finalitat de modificar-lo, enriquir-lo o, si era necessari, rebutjar-lo. Els resultats que havíem d'obtenir no constituïen el final, sinó un pas més, sense dubtes important, d'un procés que ens ha de portar a l'anàlisi i la comprensió de l'ensenyament de la lectura tal com es dóna a les situacions formals d'ensenyament/aprenentatge. D'aquí que els aspectes de generalització, o de representativitat estadística de la mostra utilitzada, que s'han de contemplar escrupolosament en d'altres investigacions, amb d'altres finalitats i amb dissenys diferents, no eren en el nostre cas essencials, mentre que guanyaven pes d'altres criteris a l'hora de seleccionar mestres i escoles. En aquest sentit, convé tenir present que les observacions que preteníem no eren esporàdiques, sinó que tenien lloc al llarg de tota la seqüència didàctica que comportava un text (una mitja de tres setmanes); que proposàvem als mestres, com a mínim, dues situacions d'observació diferenciades, una de les quals, en el cas dels mestres de segon curs, suposava un treball addicional a l'ensenyant; que tot i que intentàvem

acomodar-nos al màxim al ritme de cada aula, havíem de fer coincidir en el temps les observacions de vuit classes, des de l'inici d'un text fins al final, i aquest fet suposava que de vegades un mestre havia d'esperar un parell de dies que acabéssim en una altra classe per a iniciar amb els nens el text que havíem d'observar -que en qualsevol cas era el que tocava en l'ordre que li donava la mestra- ...etc. Com el lector ja haurà deduït, necessitàvem mestres il.lusionats en participar en un treball d'investigació com a subjectes, disposats a deixar-nos entrar a la classe a observar i gravar el que en ella succeïa, disposats a que durant tot un curs -a través de les diverses observacions i l'entrevista-poguéssim recabar la seva col.laboració. Així doncs, l'únic criteri que vam establir a l'hora d'escollir els mestres gràcies als quals ha estat possible aquest treball era el de les ganes de col.laborar i la disponibilitat, i que estiguessin encarregats, en el curs de la investigació, de segon o tercer nivell d'E.G.B. Aquest criteri sumament ample quedava en certa manera corregit pels que van dictar la selecció de les escoles. Quant a aquestes, ens vam decantar per escoles públiques i que acceptessin que la investigació incloés segon i tercer curs. Crèiem que l'actuació del mestre en una escola pública reflecteix millor les seves pròpies idees i teories sobre l'ensenyança -i sobre l'objecte de coneixement, en aquest cas la lectura-, mentre que en una escola privada la influència del director, de l'ideari del centre pot ser més forta. Per a fer honor a la veritat, hem de dir també que d'altres experiències ens havien fet constatar que era més senzill -com a mínim en l'àmbit en que ens hem mogut- portar a terme experiències com la que proposàvem en escoles públiques que en escoles privades. D'altra banda, la proposta de treballar amb un mestre de segon i un altre de tercer de la mateixa escola ens semblava interessant per a poder observar la continuïtat, coherència i homogeneïtat de criteris en l'ensenyament de la comprensió

lectora, o, al contrari, la seva manca al si d'un mateix centre. Així doncs, buscàvem mestres de segon i tercer curs que volguessin participar en una investigació sobre el treball a partir de textos, i que formessin part del claustre d'una escola pública. Originalment, havíem previst que la recerca es faria extensiva a cinc escoles, i, per tant, a cinc mestres de segon i cinc mestres de tercer. Tanmateix, els contactes inicials amb les escoles<sup>9</sup> van consumir més temps del que havíem acordat per aquesta fase, la qual cosa va provocar un retard d'un mes aproximadament a les primeres observacions de classe -vam començar el mes de novembre del 1984 en lloc de la primera setmana d'octubre del mateix any. Aquest fet, i els problemes sorgits en una escola on no va ser possible treballar amb el mestre de tercer curs -la qual cosa va provocar alguns canvis en l'organització de les observacions i la necessitat de trobar un altre ensenyant de tercer curs, en aquest cas d'una altra escola- van aconsellar restringir la mostra a quatre mestres de segon curs i quatre mestres de tercer curs. Amb aquests efectius, les observacions es van prolongar fins a finals del mes de maig de 1985, i, el mes de juny el vam utilitzar per a la realització de les entrevistes.

Finalment, doncs, vam treballar amb vuit mestres pertanyents a cinc escoles públiques (tres de Sant Boi de Llobregat i dues de Sant Just Desvern). A tres escoles va ser possible observar i entrevistar un mestre encarregat de segon curs i un altre de tercer curs (sis mestres). A les dues escoles restants, vam restringir la investigació a un o altre curs (dos mestres). Abans de parlar del procediment seguit en la

---

<sup>9</sup>Aquests contactes van ser propiciats per la mediació dels professionals dels Semap de Sant Boi de Llobregat i Sant Just Desvern que treballen en les escoles públiques (i privades en el cas de St. Just) d'ambdós municipis.

investigació, convé caracteritzar breument les escoles i els mestres que hi han participat.

Quant a les escoles, en el quadre que presentem a continuació hem consignat alguns trets característics. Hem preferit mantenir llur anonimat, i volem fer notar que les dades referents al "Nivell socioeconòmic" de la població assistent, han de ser interpretades amb prudència a causa de les diferències sociològiques entre les localitats (Sant Boi de Llobregat i Sant Just Desvern).

Escoles	Mestres observats	Llengua d'ens.	Mòdul	Mitjans /classe	Direcció	Nivell socioeconòm. mig
A	1 M.2on	Castellà	Variable segons cursos. Total: 26 unitats	30	Un director	Mig-baix
B	1 M.2on. 1 M.3er.	Castellà	Variable segons cursos. Total: 16 unitats	30	Direcció col·legiada (3 professors)	Baix
C	1 M.2on. 1 M.3er	Castellà	Mòdul 3 de 1er. a 8è. E.G.B. Total: 25 unitats	1er-3er: 27 4rt-8è: 32	Direcció col·legiada (3 professors)	Baix
D	1 M.2on. 1 M.3er.	Català	Mòdul 1, 2 cursos doblats. Total: 12 unitats	30	Un director assistits per una coordinadora	Mig alt
E	1 M.3er.	Castellà (s'imparteixen algunes matèries en català. Programa de catalanització progressiva de l'escola	Mòdul 2. Total: 21 unitats	29	Un director	Mig-mig (però molta heterogeneïtat).

Taula 2.

Pel que fa als mestres, tots excepte un professor de segon curs eren dones, i llurs edats oscil·laven entre els 28 i 40 anys. Dels quatre mestres de segon curs, dos treballaven per primer cop al Cicle Inicial, mentre que els altres dos tenien un experiència dilatada en aquests nivells (1er. i 2on.). Tres mestres de tercer curs havien treballat alternativament al cicle inicial i als primers cursos de Cicle Mitjà (tercer i quart). La mestra de tercer curs restant portava ja un nombre considerable d'anys a càrrec d'aquest nivell. En tres casos, era el segon any que el mestre estava a càrrec del mateix grup.

En el procediment seguit és possible establir sis fases, cinc de les quals es troben estretament lligades a la recollida de les dades, mentre que la sisena fa referència a la seva anàlisi. La primera fase, o fase de presentació, inclou el primer contacte amb els mestres, en el qual explicàvem els nostres propòsits ("veure què passa quan s'està treballant sobre textos, quan es fa lectura a la classe ..."), i les característiques dels mètodes que hauriem d'utilitzar per a obtenir les dades: observacions de classe i entrevistes, ambdós amb registre magnetofònic, i en el cas de les observacions, a més, escrit. Vam exposar la nostra idea que les observacions s'havien de fer durant tota una seqüència, i advertíem que això volia dir que la nostra presència a l'aula es podia prolongar durant algunes setmanes. Aquesta explicació es va formular a tots els mestres individualment, així com als directors de les escoles implicades. Tots, mestres i directors, van donar la seva conformitat, i s'interessaven, en general, per les finalitats de la investigació. Els mestres, a més ens demanaven si havien de fer alguna cosa especial, si havien de treballar sobre continguts o mètodes diferents quan féssim les observacions. Sempre vam respondre negativament a aquesta qüestió, i insistíem en que la investigació es volia

justament sobre el treball habitual, sobre "el que tocava" en el llibre -excepte quan vam demanar les activitats específiques sobre "El mussol poruc", vegeu 6.4. Les observacions. En aquesta entrevista, un cop els mestres havien mostrat el seu acord i disponibilitat per a participar en el projecte, els anunciàvem que ja ens posaríem en contacte amb ells per a iniciar les observacions. Convé recordar que en romandre a la classe durant tota la seqüència que s'articulava al voltant d'un text, no era possible establir dates precises per a anar a les escoles; aquest fet es reforçava a més pel fet que respectàvem el ritme de cada classe. Per això, quan estàvem a una aula, i vèiem que faltava aproximadament una setmana per a acabar el treball, ens posàvem en contacte amb els mestres restants per a saber en quin punt es trobaven; la decisió d'assistir a una o altra venia dictada per la compatibilitat amb el que ja anàvem fent, i per la necessitat de perdre el mínim temps possible entre una i altra seqüència observada. Donat que els mestres ja sabien des de començament de curs que un dia o altre aniríem a la seva classe, la decisió final els la comunicàvem només dos o tres dies abans de començar les observacions. Aquesta precaució, que volia evitar que els professors fessin un esforç de preparació de les classes fora de l'habitual pel fet que nosaltres hi anàvem, va comportar també alguns problemes, especialment quan un mestre havia decidit iniciar un text un mica abans del que nosaltres havíem previst, i això ens obligava a anar a una altra classe -solució no sempre possible, perquè també podien estar al mig d'una seqüència-, o a esperar que el mestre en qüestió comencés un altre text. En qualsevol cas, aquests problemes sempre significaven la pèrdua d'un temps en ocasions preciós.

Així entràvem en la segona fase, que com la tercera és d'observació; la diferència estriba que l'observació de la

segona fase sempre es feia sobre el text que el mestre decidia treballar a la classe de llengua, mentre que en la tercera fase observàvem les activitats sobre un conte proposat per nosaltres -a segon curs- o sobre un text de Ciències Socials dels habituals a la classe, proposat pel mestre -a tercer curs. No repetirem aquí les característiques de l'observació que portàvem a terme, les quals han estat àmpliament comentades en l'apartat quart d'aquest mateix capítol.

La quarta fase la constitueix l'entrevista. Com en el cas anterior seria superflu tornar sobre els trets característics d'aquestes entrevistes, que hem explicat també més amunt (6.4.). Convé tanmateix indicar que les entrevistes, excepte en un cas, es van fer a les escoles, durant el mes de juny de 1985, el dia i a l'hora que al mestre li anava millor. Durant l'entrevista manteníem el magnetòfon encès davant del mestre, la qual cosa va provocar no poques reistències, i consultàvem la nostra "pauta" quan necessitàvem fer-ho.

La cinquena fase és la fase de transcripció. Inclou la transcripció literal de les entrevistes mantigudes amb els mestres, i la confecció dels protocols de les sessions d'observació, a partir de la transcripció de la/es cinta/es corresponent/s a cada sessió i de la comparació i complementació de les transcripcions amb els registres narratius obtinguts a la classe. La fase de transcripció (al voltant d'unes cent cintes d'una hora de durada) es cavalca, en el temps amb les fases d'observació i d'entrevista -anàvem transcrivint mentre assistíem a les escoles- i va comportar a més un treball intensiu durant un mes i mig aproximadament, a partir del qual vam entrar en la sisena fase, que ens ha ocupat fins el moment present: la fase d'anàlisi. Les idees directrius d'aquesta anàlisi han estat ja comentades



en aquest mateix capítol (vegeu 6.5. "L'anàlisi de les dades: la recerca de significacions); el seu resultat es discutirà en profunditat en els següents. Es hora, doncs, de veure què ens ha reportat el treball d'investigació que acabem d'exposar.

**CAPITOL VII.**  
**L'ANALISI DE LES DADES.**

En aquest capítol intentem aportar el resultat d'un tasca sempre difícil i compromesa: l'anàlisi de les dades obtingudes mitjançant el procediment descrit en el capítol precedent. Els instruments de que ens hem dotat per a atribuir significació al material recollit -les tres versions del nostre model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora- imposen algunes condicions a aquesta anàlisi; la més important és, sense cap dubte, la necessitat d'abordar conjuntament les dades corresponents a la pràctica d'instrucció, i les relatives als pensaments pedagògics dels mestres. En el nostre model s'atribueix també un pes específic privilegiat al material que s'utilitza com a suport de les situacions d'ensenyament/aprenentatge. No estranyarà, doncs, que l'anàlisi efectuada s'articuli al voltant d'aquests dos pols: programes -material- de lectura, i protocols d'observació, contrastats amb les entrevistes corresponents.

A causa de la gran quantitat de material i dades que cal analitzar, hem operat una selecció. A continuació, el lector trobarà l'anàlisi dels materials de segon curs i l'efectuada per a les dades corresponents a tres mestres. L'anàlisi portada a terme sobre alguns materials utilitzats en les sessions observades a tercer curs, i la realitzada sobre les dades dels altres cinc mestres, s'inclou en sengles annexes.

### 7.1. L'anàlisi dels materials de lectura. Aspectes generals.

Els mestres de segon curs que han estat observats utilitzen un mateix material, el programa de lectura editat per l'editorial Onda. Aquest programa consta de tres volums: el llibre de lectura -"Vet-ho aquí" o "Colorín Colorado", segon es tracti de la versió catalana o castellana-, el de treball -fitxes articulades al voltant de cadascun dels textos

inclosos en el llibre de lectura- i la Guia del mestre, llibre que pretén orientar-lo des del punt de vista metodològic per a l'ús correcte dels dos llibres restants. Ens ocuparem, en primer lloc, del llibre de lectura.

### El llibre de lectura.

"Vet-ho aquí" i la seva versió castellana, "Colorín colorado", constitueixen una selecció de contes populars (nou), entre els quals n'hi ha de molt coneguts, que arriben als nens per transmissió oral (La Caputxeta Vermella, La Rateta que escombrava l'escaleta, En Patufet...) i d'altres el coneixement dels quals és menys habitual (El Corb i la Guineu, El Sastre Valent...).

Els textos s'ajusten perfectament al tipus de discurs que hom anomena "narració" (Bain, Davaud, Bronckart, Pasquier i Scheuwenly, Bronckart, 1985; 1982; Miras, 1983). Aquests autors, des d'una perspectiva enunciativa -que consisteix fonamentalment en establir diferents situacions d'enunciació a les quals és possible fer correspondre diferents tipus de text<sup>1</sup>- diferencien la narració d'altres menes de discurs (Discurs Teòric, Discurs en Situació):

"(...) la narració suposa una relació mediata respecte de la situació enunciativa present i en la majoria dels casos una absència de l'enunciador en el text, pel que es fa necessari precisar d'alguna manera la relació entre els aconteixements narrats i l'acte mateix de producció del text."

(Miras, 1983; p.33)

---

<sup>1</sup>Es tracta d'una caracterització parcial, centrada en l'aspecte de la tipologia textual. El lector interessat pot consultar ultra les obres resenyades, els treballs de Benveniste (1971-77) i de Culioli i d'altres (1970), ambdós citats per Miras, 1983.

La narració, com els altres tipus de text, es caracteritza per la presència -i també l'absència- de determinades unitats o marques lingüístiques; dit d'una altra manera, hi ha marques morfosintàctiques específiques de la narració, d'altres específiques del discurs en situació, i del discurs teòric (així com dels textos que resulten de la intersecció entre els anteriors):

"(...) Aquesta especificitat [de la narració] es marca essencialment per l'organització temporal d'aquesta categoria de textos (...)

A partir d'un origen que crea, totalment independent del moment de producció material, estructura el text narratiu tot recurrent, principalment, a una sèrie d'organitzadors temporals (...). La discriminació en relació a les altres dues categories de text [Discurs en Situació i Discurs Teòric] s'assegura sobretot pel subsistema temporal pretèrit perfet - pretèrit imperfet, principal tret característic i recurrent del referent narratiu (...)."

(Bain, 1985; p.87)

La narració es caracteritza a més per l'absència de verbs en futur, així com per la utilització freqüent del que es denomina "auxiliars d'aspecte", marques "(...)" que indiquen un moment del decurs de l'acció" (Miras, 1983; p.63). Aquestes marques (començar a, posar-se a, deixar de...) no són tan freqüents en altres tipus de text.

Els textos del llibre de lectura utilitzat a les aules on hem portat a terme la nostra investigació constitueixen sense cap dubte narracions, i com a tals utilitzen les formes verbals del pretèrit perfet perifràstic ("els pares varen decidir d'abandonar els fills al bosc..."), i del pretèrit imperfet ("Però en Ton, d'amagat, deixava caure les molles de pa..."). També són habituals els organitzadors narratius (introdutors -"Vet aquí una vegada..."-; moduladors de ritme -"De repent..." "Quan devia faltar poc per

fer-se de dia."-; i restituïdors en situació temporal -"L'endemà al matí..." "Al final, a entrada de fosc, en Ton va dir...". Aquests organitzadors han estat definits per Miras com:

"Adverbis o locucions adverbials de temps amb funció "circumstancial", que apareixen al començament d'una frase, o precedits d'un (o varis) "circumstancials" de temps o de lloc."  
(Miras, 1983; p.62)

Els organitzadors narratius, una de les marques que figura a la "Pauta d'Anàlisi de textos" que Miras adapta a la llengua catalana a partir d'una formulació original de Bronckart (1979), s'ajusten perfectament al concepte d'organitzador temporal descrit per Bain (1985; vegeu més amunt) i presenta l'aventatge addicional d'una major especificitat, cosa que permet discriminar amb més cura els elements característics de la narració. Convé senyalar que les nostres narracions inclouen, en tots els casos diàlegs; tanmateix, la seva incidència en el conjunt general del text és mínima, i se'ls pot considerar com integrats en el funcionament habitual de les narracions. Per supost, en els fragments/diàleg, les marques morfosintàctiques varien radicalment -els pronoms de primera i segona persona són freqüents, les frases imperatives, i interrogatives... etc.-, però, a la nostra manera de veure, no constitueixen "textos intermitjos" entre la narració i el discurs teòric, o la narració i el discurs en situació (Schneuwly, 1985), sinó textos que respecten totes les característiques de la narració i introdueixen fragments de diàleg que en cap cas modifiquen l'estructura general d'aquella.

Si seguim en la nostra empresa de caracteritzar els textos que llegeixen els nens de segon curs que han participat a la nostra investigació, haurem de dir que són textos llargs, la

longitud dels quals oscil·la entre vuit i dinou pàgines, amb una mitja de catorze. Tots els contes estàn profusament il·lustrats -pràcticament, cada full conté una il·lustració; convé tenir-ho en compte també per avaluar la longitud del text-, i les il·lustracions responen als esdeveniments al nostre judici més importants que succeeixen en el text. Quant a l'estructura formal, el contingut es troba dividit en tots els casos en capítols numerats; convé senyalar que aquests capítols mai estàn encapçalats per subtítols. Així mateix, és remarcable l'absència d'introduccions o resums, o d'altres índexs que podrien ser d'utilitat en el treball de comprensió. Hem dit ja més amunt que la gran majoria de contes són coneguts pels nens; potser aquest fet explica la gran quantitat de recursos lèxics (frases fetes, expressions, nou vocabulari) que introdueixen els textos, i que constitueixen una novetat per als alumnes. Sobre aquest aspecte hi tornarem quan analitzem les activitats que es proposen en el llibre de treball al voltant de la lectura.

### El Quadern de Treball.

Aquest llibre presenta un compendi d'activitats organitzades al voltant de cadascun dels vuit primers textos que conté el llibre de lectura (el novè i últim text és facultatiu, i correpon al mestre preparar les activitats que cregui convenient). Els exercicis o activitats s'inclouen en nombre de tres a cinc en les diverses fitxes proposades per a cada text. Pel que fa als textos que hem analitzat, el nombre de fitxes oscil·la entre deu i tretze, i la mitja per al Quadern sencer és d'onze. A la part superior de la fitxa s'especifica el seu número d'ordre i la pàgina o pàgines del text a que fan referència els exercicis que conté. Aquests responen a cinc grans apartats que tindrem ocasió de comentar en parlar de la Guia del Mestre: comprensió;

morfosintaxi; lexicologia i semàntica; fonologia i ortografia; expressió escrita.

A la fi de cada grup de fitxes (corresponents al text respectiu) el Quadern deixa dos fulls buits, sota el títol "Activitat lliure". A les darreres pàgines del Quadern es troba una "fitxa bibliogràfica" que demana a l'alumne el conte que més li ha agradat, el que menys, les raons... així com aspectes més formals: títol, autor, il·lustrador... etc. També cap a la fi del volum s'ubiquen els retallables del "Diccionari" que els nens han d'anar confegint i utilitzant al llarg del curs (aquest "diccionari" consisteix en unes cartetes, d'una banda amb una paraula -del text o del quadern- escrita, i de l'altra banda, la seva representació gràfica. El Quadern està pensat per a que l'alumne hi pugui escriure.

Pel que fa a les activitats de treball concretes que es proposen, hem analitzat les corresponents a les seqüències didàctiques observades, i específicament, les relatives a la comprensió del text. Abans, però d'aportar les dades d'aquesta anàlisi, hem de dedicar la nostra atenció a la Guia del Mestre.

#### La Guia del Mestre.

La Guia didàctica dedica algunes pàgines a comentar l'estructura formal del quadern de treball, al qual es dedica de manera exclussiva. Així mateix, la guia reproduueix els Objectius i programacions dictats pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

La guia s'ocupa també dels aspectes d'hàbits de treball, recursos metodològics i programa, que passem a comentar tot seguit.



### Els hàbits de treball.

Ultra especificar la necessitat que el nen acabi les feines, s'acostumi a escriure amb lletra clara i entenedora, es dóna una gran importància al treball independent dels alumnes, i es recomana fomentar l'esforç personal. En aquest sentit, s'indica que el treball previ a l'execució d'exercicis escrits ha de ser suficient per a que el nen els resolgui individualment.

### Els recursos metodològics.

Aquests recursos s'articulen al voltant de la classe col·lectiva de lectura, necessària pel fet que els nens de segon curs no dominen encara el codi escrit, i requereixen d'un treball que "els ajudi a entendre i viure la lectura".

"Abans que els nens comencin a llegir, el mestre ha d'explicar el conte respectant l'estructura i les frases fetes que s'utilitzen al llibre de lectura. La manera idònia d'explicar-ho fóra sense llibre, però també es pot fer llegint el text. En el moment de l'explicació el mestre ha de tenir present les paraules i expressions més difícils per reforçar la seva comprensió, de cara al treball que es farà sobre el text escrit."  
(Benet i d'altres, 1981; p.15)

Després de l'explicació, es recomana seguir amb una conversa introductòria, partint dels dibuixos que il·lustren el text. La conversa s'estructura al voltant de preguntes que planteja el mestre. El pas següent el constitueix una Primera lectura silenciosa:

"Una vegada que hem pres contacte amb el tema i sense trencar la conversa anterior, farem algunes preguntes que per contestar-les els nens hagin d'anar llegint el text.

On vivia aquesta nena?

Com diu el conte que la seva mare se l'estimava molt?  
Qui li havia fet la Caputxeta?"  
(op. cit., p.16)

La guia recomana continuar amb la relectura silenciosa, cuidant de respectar el ritme de cada nen, i quan tots l'han acabada, passar als exercicis orals sobre el text:

"Amb aquests exercicis el que es pretén és preparar les dificultats que després trobarem, tant de mecànica com de comprensió."

La preparació específica d'aquests exercicis es troba en l'apartat de la guia dedicat a cada text; quan fem l'anàlisi dels textos que es van treballar a les classes mentre feiem les observacions, en tornarem a parlar.

La lectura en veu alta configura el pas següent en la seqüència. Les recomanacions de la guia es circumscriuen als aspectes d'entonació i a l'extensió del fragment que han de llegir els nens:

"(...) Abans de començar parlarem sobre quin serà el to de la lectura, si els personatges parlen enfadats, contents, amb por, preocupats ...  
El mestre no ha de llegir mai el text en veu alta. L'entonació l'han de trobar per ells mateixos després de tota la feina de preparació (...) han de ser els nens qui a través d'un debat trobin quina és la manera correcta.  
Farem llegir un paràgraf a cada nen, més o menys llarg, segons les seves possibilitats."  
(op. cit., p.16)

A continuació, s'utilitza el llibre de treball per a realitzar els exercicis escrits. A la guia s'insisteix sobre la necessitat que els nens treballin individualment, doncs es considera que les activitats anteriors ho permeten. Com a darrer pas, l'extensió de la lectura

que consisteix en activitats diverses (una per a cada conte) relacionades amb el text llegit (fer una representació, un treball manual relatiu a algun objecte que hagi sortit al text, jocs... etc.).

La guia senyala com a recurs metodològic la utilització del "Diccionari" que es pot construir a partir del llibre. Aquest diccionari, com ja hem indicat, inclou les paraules dibuixables que es troben tant en el text com en el llibre de treball. Tot i que s'especifica que els exercicis a fer amb aquest diccionari -fitxes amb un dibuix per una cara i el nom del dibuix a l'altra són bàsicament de mecànica, hom considera que pot ser útil per a fer un treball de comprensió especialment amb els nens que presenten més dificultats d'aprenentatge. Els exemples d'exercicis de comprensió a fer amb el diccionari els reproduïm literalment:

- "Exercicis de comprensió (per la cara de la paraula escrita)
- Buscar els noms d'animals
  - Buscar els noms de coses molt petites  
groses
  - Buscar els noms de coses que es moguin,  
de pressa,  
a poc a poc.
  - Buscar el noms de coses que facin soroll,  
fort,  
fluix
  - Noms de coses que acostuma a haver-hi al camp
  - Noms de coses que acostuma a haver-hi dins de casa
- - - - -" (op. cit., p.17)

#### El programa de segon curs.

El darrer apartat introductorí de la guia didàctica es refereix al programa de segon curs, i contempla sis apartats: comprensió de la lectura; morfosintaxi; lexicologia i semàntica; fonologia i ortografia ; expressió escrita;

extensió de la lectura. Tot i que la nostra anàlisi es centra exclusivament en les activitats de comprensió lectora, ens ha semblat convenient caracteritzar els altres cinc apartats per a que el lector pugui fer-se una idea global del treball de llenguatge que es proposa. Utilitzarem la cita textual per tal de respectar íntegrament el sentit que els autors han volgut donar a aquest treball:

"5.1. Comprensió de la lectura.

Recull tots aquells exercicis que ajuden el nen a entendre el contingut del text escrit i que comporten el funcionament dels mecanismes que intervenen en aquesta comprensió:

- Mecanismes: Imaginació Sensorial.  
Reaccions emotives i personals.  
Creativitat.  
Relacions lògiques.  
Idees implicades.  
Situació en l'espai.  
Causa - efecte.  
Nombre - quantitat.  
Utilitat.  
Seqüència temporal.  
Grandària.  
Ordenació en el temps.
- Comprensió del text.

5.2. Morfosintaxi.

Ens referim a tota aquells exercicis que treballen l'estructura i elements de la frase. Sempre partint del treball oral, anar introduint els elements del llenguatge lògic: situacionals, quantificadors, determinants... (...)

5.3. Lexicologia i semàntica.

Aquest apartat recull tots aquells exercicis que fan referència als recursos expressius. Cal treballar tots aquells que ajudi a adquirir una precisió semàntica (sinònims, contraris, derivació, comparació...), així com donar elements d'introducció al llenguatge culte i literari que faciliten una riquesa expressiva. (...)

5.4. Fonologia i ortografia.

Treball i domini de la correspondència so-grafia a l'adquisició de l'ortografia natural, així com l'inici a alguns aspectes d'ortografia arbitrària. (...)

5.5. Expressió escrita.

Cal que tots els mecanismes bàsics que anem donant al nen s'integrin realment. Cal, doncs, proposar exercicis escrits que comportin l'assimilació i per tant l'ús de tots aquests mecanismes a través de l'expressió escrita. (...)

5.6. Extensió de la lectura.

Si volem que la lectura entri a formar part de la vida del nen, i que es converteixi en un hàbit, cal proposar activitats que despertin el gust per la lectura.

-Receptes de cuina: Fer una coca.

Fer caramels.

Fer mató.

-Joc de les tres pedretes.

-Fer una paperina.

-Confecció d'un sarró.

-Recull de dites.

-Construcció d'un joc de taula<sup>2</sup>.

(pp. 19-22)

A partir d'aquestes línies directrius o aspectes generals, la guia es centra en el comentari i les orientacions sobre les sessions successives de lectura, sessions que s'articulen al voltant del llibre de text i el de treball, sota l'epígraf general "6. El treball dels nens. Orientacions". En aquest apartat, que constitueix el gruix de la guia, es dedica un full de comentaris a cadascuna de les fitxes que apareixen al Quadern de treball. Les orientacions didàctiques segueixen un esquema o altre segons que la fitxa es faci sobre un fragment del text que es va llegint a la classe (vegeu lectura silenciosa - lectura col·lectiva), o segons que el text ja hagi estat acabat de llegir. En el primer cas, l'esquema és el següent:

- Paraules i expressions que cal treballar (s'indiquen)

- lectura silenciosa i exercicis orals sobre el

---

<sup>2</sup>Aquestes activitats són les que es proposen al llibre de lectura una després de cada text i per l'ordre en que s'han relacionat.

text (s'assenyala allò més important que pot preparar el treball escrit posterior)

- exercicis escrits (on s'especifica la seva filiació, per exemple, "Exercici ler.: Comprensió. Relacions lògiques. Idees implicades.")

Quan el text ja ha estat totalment llegit, l'esquema sofreix alguna variació:

- Conversa preparatòria (generalment, per a preparar el treball escrit posterior).
- Exercicis escrits (com en el cas anterior)

Tot seguit reportarem les conclusions de l'anàlisi efectuada sobre les fitxes corresponents als contes "Los tres Cerditos", "Garbancito", "La Ratita que barría su casita" i "La Caseta de Sucre", contes sobre els que han girat les seqüències didàctiques observades. El lector pot observar que tres dels contes són en llengua castellana, i un en llengua catalana, com correspon a les aules visitades. L'anàlisi s'ha efectuat en tots els casos sobre el material utilitzat, i fa referència simultàniament al text, al Quadern de treball i a la Guia del Mestre, que en aquest apartat constitueix essencialment una explicació del Quadern. Convé recordar que hem centrat l'anàlisi en les activitats categoritzades per la Guia com de comprensió (ja es tracti de "Comprensió - Mecanismes" o "Comprensió del text"; vegeu més amunt), i d'aquelles que encara que la Guia conceptualitzi de manera diferent recobreixen, al nostre parer, aspectes de comprensió.

#### L'anàlisi dels exercicis de comprensió de la lectura.

Per a realitzar aquesta anàlisi ens hem basat en una pauta molt senzilla, que reproduïm a l'Anex VI. Com es pot veure, intentem saber sobre quina unitat textual recau el treball

de comprensió (sobre el text en la seva globalitat, sobre un fragment, una paraula...), i quina és l'activitat concreta que es sol·licita (respondre una pregunta, fer un dibuix d'un fragment, resumir-lo, ordenar seqüències del text...). Ens hem fixat també en si allò que cal fer en els diferents exercicis es treballava o no a nivell oral (en els "Exercicis orals sobre el text" o la "Conversa preparatòria"). Recordem una vegada més que l'anàlisi inclou només les activitats considerades com de "Comprensió" per la guia -encara que per nosaltres no ho siguin; en aquest cas, en deixem constància-, i les que, tot i pertanyent a una altra categoria, recobreixen aspectes de comprensió. Per acabar, una puntualització: les dades que sorgeixen de la present anàlisi diuen alguna cosa sobre el que el material proposa com a treball de lectura; en cap cas pressuposen el que efectivament succeeix a la classe a l'hora de fer aquest treball. La segona fase de la nostra anàlisi se centrarà precisament en les seqüències didàctiques observades.

A l'Anex VII es reporta l'anàlisi detallada de les activitats i exercicis recomanats per a cada conte. Aquesta anàlisi proporciona alguns elements de reflexió que es recullen en l'apartat següent.

#### Material de lectura i treball de comprensió: alguns comentaris generals.

La ràpida panoràmica sobre el material de lectura que s'ofereix en l'Anex VII i en les pàgines precedents proporciona, al nostre parer, alguns elements sobre els que val la pena reflexionar; els comentaris que tot seguit anirem embastant són justament el producte d'aquesta reflexió, que iniciarem parlant de les activitats que es proposen per a treballar els diferents textos.

Si ens centrem en els quatre conjunts de fitxes analitzats, hi ha un fet que, per sobre dels altres, crida poderosament l'atenció: l'escassa presència d'exercicis dirigits a ensenyar, a instruir als alumnes en aspectes o estratègies que puguin facilitar la comprensió del text. En realitat, les úniques activitats d'aquest estil que hem trobat corresponen, en la Guia del Mestre, a exercicis de lexicologia i semàntica, i ensenyen el significat de paraules. Es pot aduir que la fase d'ensenyament s'assumeix quan es realitzen els exercicis orals; com veurem una mica més endavant, en aquesta fase el treball es dedica d'una manera exclussiva a presentar aquelles expressions o frases que han sortit al text i que hom considera poc conegudes pels alumnes, i a preparar els exercicis escrits que caldrà resoldre, del tipus que sigui -es treballa, doncs, alguna dificultat ortogràfica, particularitats morfològiques... etc; que després es troben en les fitxes. Així, els exercicis que es proposen sobre els diferents epígrafs de "Comprensió" constitueixen en realitat una comprovació de la comprensió que l'alumne ha obtingut, en el millor dels casos sobre el text o algun dels seus elements components, i en el pitjor, un conjunt d'activitats escassament relacionades amb el contingut que s'està treballant. Per a dir-ho en els termes que utilitzàvem en capítols anteriors, són activitats que no ensenyen, sinó que avaluen. Per a portar a terme aquesta avaluació s'utilitzen diferents recursos, principalment la resposta a preguntes i la representació gràfica. Si exceptuem les preguntes d'elaboració personal relacionades amb el text, sembla evident que els recursos utilitzats, on prevaleixen les qüestions de resposta literal i les "pensa i busca" proporcionen una comprovació en qualsevol cas



relativa de la comprensió assolida<sup>3</sup>. Com han mostrat nombroses investigacions (Pearson i Johnson, 1978; Raphael, 1982), respondre una pregunta d'aquest estil no implica necessàriament la comprensió del text (vegeu capítol III). Ara bé, què és el que efectivament s'avalua? O dit d'una altra manera, sobre quins continguts versen els exercicis que s'inclouen al Quadern de Treball?. Un repàs sumari a les fitxes analitzades permet constatar que les activitats es dirigeixen sobretot a comprovar la comprensió d'expressions i paraules, i la de detalls del text -els oficis en el cas de "Los Tres Cerditos"; el vocabulari relatiu a la pluja i els quantificadors en "Garbancito"; les característiques dels animals en el conte de "La Ratita ..." ... etc.-. No es tracta de desqualificar es absolut aquestes activitats, interessants sense cap dubte des d'una perspectiva de treball global de llenguatge; es tracta només de qüestionar la seva pertinència des del punt de vista de la comprensió global del text. I ja que ho anomenem, convé senyalar que les activitats relatives a una comprensió d'aquest estil, són extremadament rares. Per als quatre contes analitzats, n'hem trobat només una que fa referència al conte de que es tracta (l'ordenació de fragments en el conte de "Garbancito") i cinc o sis activitats que per a ser resoltes exigeixen la comprensió d'un text: unes instruccions per a jugar un joc o fer una carota, les endevinalles... etc. A aquest fet cal afegir la profusió d'exercicis que encara que són considerats per la guia com de comprensió s'ocupen en realitat d'aspectes poc o gens relacionats amb el contingut del conte que s'està treballant. En resum, doncs, el Quadern de Treball presenta un conjunt d'exercicis que avaluen el grau de comprensió que els alumnes assoleixen

---

<sup>3</sup>Hem fet correspondre la tipologia de preguntes elaborada per Raphael (1982) als següents termes: "right there", resposta litera; "think and search", pensa i busca; "on my own", elaboració personal.

respecte de les expressions i frases fetes que abunden en els contes, alguns del seus elements o fragments, i amb molta menys freqüència el contingut global del text que es treballa -o d'un altre text. Afegim encara que el possible argument que els alumnes han de comprendre globalment molts d'altres textos, com poden ser els que proporcionen les consignes dels exercicis del Quadern de Treball és difícilment sostenible si es té en compte el treball previ de preparació -exercicis orals- que es recomana a la guia.

La pregunta òbvia és: per què? Què fa que el treball de comprensió prengui aquestes característiques? Alguns indicadors per a elaborar una resposta es troben en la Guia del Mestre, i en el tipus de textos que s'han pres com a nucli estructurador del treball de lectura. Les indicacions generals que es proposen a la Guia Didàctica deixen entreveure una conceptualització de la comprensió com una amalgama d'habilitats i subhabilitats (Reaccions emotives i personals; Relacions lògiques: idees implicades; situació en l'espai; causa - efecte; nombre - quantitat; utilitat; seqüència temporal; grandària; ordenació en el temps) que explica moltes de les activitats que es proposen per a treballar-la, activitats que hem trobat fragmentàries, parcials i fins i tot poc o gens relacionades amb la comprensió. Es reflecteix, d'alguna manera, una idea segons la qual hi ha una comprensió del text (global) i una comprensió dels seus elements components (paraules, frases, detalls, fragments) i d'altres afegits (en benefici del treball general de llenguatge). En la nostra opinió hi ha també, subjacent, la idea que el treball sobre els detalls ajuda la comprensió global. Hem vist, en comentar els exercicis del Quadern de Treball, les característiques de les activitats sobre elements i parts del text. Convé ara preguntar-se sobre el treball global, i en aquest punt serà necessari introduir en la discussió les característiques

dels textos seleccionats. Com ja s'ha dit més amunt, els contes són tradicionals, de transmissió oral i coneguts per tant pels alumnes. Recordem, a més, que la seqüència que la Guia recomana seguir quan s'entra en contacte amb el text per primer cop, s'inicia amb l'explicació d'aquest per part del mestre, amb la qual cosa, si algun nen no se'l sabia, ja té l'oportunitat de conèixer-lo sense haver-lo de llegir. Sembla evident que quan els nens aborden la lectura silenciosa o col·lectiva coneixen d'antuvi el tema, el desenllaç, en definitiva, la història que se'ls proposa; la lectura perd doncs, al nostre parer, el seu tret més significatiu. Ja no es tracta de llegir per a saber què diu el text (això ja ho saben els nens!), sinó de llegir per a trobar les paraules o expressions que no s'entenen, per a fixar-se en determinades maneres de dir, per a fer infinitud de treballs probablement interessants, però desprovistos de sentit des del punt de vista de la comprensió global. Si aquesta ja està assolida -no per treballada, sinó per transmesa- quin sentit té proposar activitats que es dirigeixen a abastar-la? Cap, amb tota probabilitat, i en aquest sentit el programa és perfectament coherent. Però és possible plantejar d'altres preguntes: Quin sentit té llegir allò que ja es coneix -i llegir-ho, a més, durant dues o tres setmanes seguides-? Probablement, per a treballar frases que surten, pot ser útil; per a afermar la lectura en els seus aspectes d'entonació, puntuació ... etc., possiblement convé partir d'un text conegut, que permet a l'alumne encara en fase d'aprenentatge dedicar la seva atenció a aquells aspectes. Però per a treballar la comprensió, no té cap sentit, o com a mínim, no li sabem veure. El significat no s'ha de construir, perquè ja està donat. Les hipòtesis que el lector va fent es converteixen en afirmacions, i la verificació sobra, excepte en algun cas en que els alumnes coneixen una versió totalment o parcialment distinta de la que es proposa. Aquests fets entren en contradicció amb la perspectiva

interactiva adoptada; no es tracta que els alumnes no llegeixin contes o històries que ja coneixen, es tracta que no els llegeixin d'una manera exclussiva, durant un curs escolar.

De la mateixa manera, quelcom semblant es pot dir del tipus de text elegit, la narració. Tot fa pensar que confrontar els alumnes amb d'altres textos -poesies, notícies periodístiques, textos expositius- adaptats al seu nivell pot ser beneficiós en tant en quant les estratègies que hauran de desplegar per a abordar-los s'hauran de diversificar.

Diguem per acabar ja aquests comentaris que la Guia no dóna cap indicació sobre què cal fer quan els alumnes s'equivoquen, tenen dubtes de comprensió... etc. En ocupar-se de les fitxes concretes, es limita a senyalar les frases, paraules i expressions que cal treballar, i dóna alguns indicadors sobre la manera de conduir els exercicis orals, que constitueixen una preparació als exercicis escrits. Es, des del nostre punt de vista un llibre útil en tant que programació: totes les sessions estan especificades, es relacionen les pàgines del llibre de text a que fan referència... etc. Però no ensenya res al mestre, ni indica que aquest ha d'ensenyar (especialment si es vol que els alumnes aprenguin). La seva utilitat com a guia és, doncs, qüestionable.

En resum, el treball de comprensió que es proposa en aquest programa de lectura -d'altra banda, molt complet, agradable per als alumnes, i d'utilització freqüent en les nostres escoles- és el producte d'una determinada manera d'entendre-la, com un conjunt d'habilitats i subhabilitats que és necessari exercitar. El que no sabem es si l'elecció d'uns textos coneguts pels nens ve donada per una concepció globalitzadora del procés d'ensenyament/aprenentatge de la lectura -partint d'allò més general, conegut... etc. per tal

de treballar els elements components- o, al contrari, per una constatació que l'exercici de diverses habilitats per separat, el treball sobre diferents elements del text, no condueix a la seva comprensió global -i per tant, aquesta es proporciona d'antuvi. Aquesta pregunta, transcendent des d'una perspectiva d'anàlisi interna del programa, es relativitza quan constatem que en cap de les dues possibles interpretacions s'assoleix un treball real, eficaç i sistemàtic que ajudi a comprendre allò que es llegeix. Si els exercicis i les indicacions que hem vist pateixen d'alguna mancança és justament d'això: no ensenyen a comprendre.

Per últim, precisem que el que s'ha dit és vàlid només per al material que hem analitzat. No sentim cap temptació que ens impulsi a extrapolar les conclusions d'aquesta anàlisi a materials diferents, ni tan sols a textos i fitxes diferents dels que hem vist dintre del mateix programa. Sentim, això si, una intensa curiositat per a saber que succeeix en d'altres materials de lectura i de contrastar-ho amb el que hem trobat aquí. Però això constitueix en sí mateix el nucli de futurs projectes d'investigació i el que ens ocupa actualment ens obliga a preguntar-nos, després d'examinar al material, sobre el que s'esdevé quan aquest material s'utilitza a les aules. Això constitueix la segona fase de la nostra anàlisi, que abordarem tot seguit.

## 7.2. L'ensenyament de la comprensió lectora: pràctica d'instrucció i pensaments pedagògics.

Com ja anunciàvem, entrem ara en una segona fase d'anàlisi, que ens ha d'informar sobre el que succeeix en situacions reals d'ensenyament/aprenentatge en l'àmbit de la comprensió lectora. Les dades que procedeix analitzar es desprenen

doncs de les observacions de classe que hem efectuat segons les directrius exposades en el capítol anterior, i que es concreten en setanta protocols. Aquests protocols han estat buidats mitjançant una pauta d'anàlisi que vam elaborar a l'efecte. La pauta, que es reproduïx íntegrament a l'Anex V té l'objectiu d'oferir una panoràmica sobre el treball que s'efectua al voltant de la lectura en les vuit classes que hem observat. Així, es recullen algunes dades relatives al context en que té lloc aquell treball; es para atenció a la manera com es presenta o introdueix l'activitat de lectura [com es presenta, quines informacions es donen, utilització o no de recursos motivacionals]; interessent, per supost, les activitats de lectura (presentació, tipus) i les d'extensió de la lectura (quina activitat, quin aspecte treballa... etc.). Són d'especial importància les subcategories relatives a les intervencions del mestre en activitats de lectura o d'extensió (en relació a preguntes dels alumnes, a errors; dirigides a generar hipòtesis; a fer utilitzar índexs contextuals; a avaluar... etc. Per a una descripció exhaustiva, remetem al lector a l'Anex més amunt esmentat).

L'aplicació d'aquesta pauta a la totalitat dels protocols proporciona una visió bastant acurada respecte del tipus d'activitat de lectura que es treballa en una aula, de les activitats consegüents i de la interacció que s'estableix entre els nens i el mestre en el desenvolupament d'aquestes activitats.

Convé, en aquest punt, tenir present una de les hipòtesis directrius del nostre treball empíric. Ens referim a aquella que establia la possibilitat que el nostre model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora, en les tres versions que ha adoptat, resultés útil no únicament per a descriure la realitat educativa -allò que hem observat- sinó

que a més, fos susceptible d'interpretar totes les dades recollides per a un mestre -és a dir, també els seus pensaments pedagògics, als quals en part, hem accedit mitjançant les entrevistes<sup>4</sup>. Això vol dir que no ens podem conformar només amb una anàlisi fenomenològica, que ens informi del curs dels esdeveniments en una aula; la nostra hipòtesi ens obliga a contrastar aquests esdeveniments amb les idees, teories, intuïcions, ... etc. que posseeix el seu principal gestor, l'ensenyant.

Aquest fet explica l'estructura de l'anàlisi efectuada. L'aplicació de la pauta, que "buida" els protocols i ens permet veure l'esquelet de les situacions d'ensenyament-/aprenentatge observades constitueix un primer pas. El segon consisteix en comparar els resultats del buidat amb alguna de les versions del model, per a decidir quina s'hi ajusta millor. Però aquestes operacions se situen encara a la part inferior del model; per a progressar en línia ascendent -és a dir, per arribar als pensaments pedagògics-, ens cal un tercer pas: revisar les entrevistes realitzades. La revisió ens permetrà d'una banda captar en tota la seva significació algunes de les activitats observades, i d'altra banda atribuir definitivament les dades recollides per a un mestre a una de les aproximacions discutides en la primera part d'aquest treball i que es concreten en les versions del model a que ja hem al·ludit. En definitiva, les condicions que imposa la hipòtesi principal de la investigació resulten útils per a verificar-ne una altra no menys important: la relativa a les relacions entre pràctica d'instrucció i pensaments pedagògics.

---

<sup>4</sup>Tot i que era la nostra intenció analitzar les programacions escrites que eventualment elaboren els ensenyants els qui han participat a la investigació no en tenien, i feien servir la Guia com a programa.

Els resultats a que pot portar l'anàlisi són diversos: podríem trobar, per exemple que les diferents pràctiques d'instrucció es deixen interpretar amb alguna versió del model, però que aquests models resulten inadequats per a representar els pensaments pedagògics; podria succeir exactament el contrari, i en ambdós casos es qüestionaria la validesa del model i restaria plantejada la hipòtesi sobre la relació pràctica/pensaments. Podria succeir també que el model es mostrés adequat per a interpretar ambdós conjunts de dades, i que les resistències que amb més o menys força es poguessin plantejar fossin l'origen de modificacions que enriquissin i milloressin la nostra proposta. No cal dir que és aquesta darrera possibilitat la que més ens satisfaria; caldrà esperar els resultats de l'anàlisi per a veure si s'ha assolit.

A continuació exposarem, a tall d'il·lustració, l'anàlisi efectuada per a les dades corresponents a tres dels mestres que han participat en la investigació -dos de segon curs i un de tercer. Per tal d'alleugerar la ja densa tasca del nostre lector, hem decidit incloure les cinc anàlisis restants en un annex (Anex VIII), i constatar únicament en aquest capítol les conclusions a que hem arribat per a cadascun.

Escola A. Mestra A. Text: "Los tres cerditos". 2on. curs.

### L'anàlisi de les observacions.

#### A. CONTEXTUALITZACIO.

Les activitats de lectura, en el marc del treball de llenguatge, es fan al matí, d'onze o dotze, quan els nens tornen del pati. A l'aula hi ha trenta alumnes, que seuen en taules individuals agrupades (quatre a sis nens). Són



bastant moguts, i la mestra els ha de cridar a l'ordre freqüentment. Les consignes s'han de repetir diverses vegades, perquè molts nens estan distrets. La mestra no seu mai a la seva taula; generalment està dreta, passa per les taules, i de vegades seu al costat d'algun alumne per a ajudar-lo. En general, costa de mantenir l'ordre i l'atenció del grup, i es perd bastant de temps en crear les condicions per a poder treballar.

#### B. PRESENTACIO / INTRODUCCIO.

En aquest apartat és necessari establir una diferenciació entre la primera sessió -on es presenta el conte- i les sessions posteriors. En aquella, la mestra indica les activitats que caldrà fer, utilitza recursos motivacionals i passa després a explicar el conte. En les altres sessions, el grau d'explicitació de les activitats és molt variable, com ho és el lligam que s'estableix entre elles, i el contingut del conte. Generalment, no s'utilitzen recursos motivacionals, i en cap ocasió s'intenta indagar els coneixements previs dels alumnes sobre el contingut que cal treballar. Tanmateix, resulta evident que els alumnes coneixen el conte dels tres porquets. Sovint, durant l'explicació, la mestra els ha de fer callar, perquè els nens volen explicar-lo. Així mateix, quan els fa intervenir, mitjançant preguntes, els nens no tenen més dificultats per a contestarles que les derivades de l'especificitat de la resposta requerida. El següent exemple correspon a un moment de l'explicació del conte en que la mestra planteja interrogants als nens:

"M: Otro en el sur con su casa de ...?

Nens: ¡madeeeera!

M: muy bien, y otro en el poniente con su casa de ...?

Nens: ¡ladriiiiillo!

Nen: ¡Y vino un lobo!

M: hemos quedado que lo explicaba yo. Entonces resulta que el lobo (...) "  
(Protocol A.1, p.4)

En finalitzar el conte, la mestra planteja preguntes, però abans un nen intervé i posa una qüestió que denota una bona comprensió del que s'ha explicat. La mestra no entén inicialment el que el nen vol dir, i després no ho recull:

"(el conte acaba que el llop cau a una caçola que havien preparat els porquets)

M: ¿Y sabéis qué pasó? Que los cerditos comieron aquel día carne cocida hasta hartarse.

(Els nens criden, estan esverats).

M: ¿de qué era la carne?

Nens: ¡de loobooo! ¡De lobo feroz con arroz!

M: muy bien. Y desde aquel día, los tres cerditos vivieron tranquilos y felices sin que nadie, nadie, nadie, los molestara. Y este cuento ...

Nens: ¡se ha acabado!

M: vale, muy bien.

Nen 1: Señorita, pero los tres cerditos que su madre no tenía comida, por qué no se la llevaban.

M: pero si no tenía comida su madre, ¿cómo se la iban a llevar?

(Alguns nens riuen)

Nen 1: ¡siiii!, que el lobo se lo llevaban a su madre...

M: ¿el lobo le llevaba comida a quien?

Nen 1: no. Los tres cerditos la llevaban la carne del lobo.

M: ¿le llevaban la carne al lobo?

Nens: ¡a la madre! ¡a la madre!

M: ¡pero la madre estaba lejos!

Nen: los tres cerditos le llevaban la carne a la madre.

Nen 1: ¡y la madre qué! ¡se queda sin comer!

M: hombre, la madre ya era mayor, y ella, para ella, si que se podía encontrar comida".

(Protocol A.1, p.6)

### C. ACTIVITATS DE LECTURA.

L'activitat de lectura predominant en aquesta classe és la lectura col·lectiva. Només en una ocasió -justament a la primera sessió, després de l'explicació del conte i la conversa subsegüent- la mestra proposa una lectura silenciosa, i, simultàniament, una lectura individual a dos nens. En les activitats de lectura silenciosa, la mestra respon directament les preguntes que els nens plantegen. En la lectura individual, i davant l'error de l'alumne, la mestra diu la forma correcta. Pel que fa a la lectura col·lectiva, en aquesta classe consisteix en llegir cinc o sis cops un mateix fragment, dividit en paràgrafs, i cada paràgraf el llegeix un nen; d'aquesta manera, gairabé tots els nens llegeixen. La mestra corregeix sempre els errors comesos pels alumnes, tot dient la forma correcta. En comptades ocasions hem vist que intenti proporcionar "pistes" per a que sigui el propi alumne qui corregeixi el seu error. La següent seqüència il·lustra el que volem dir:

(El nen ha de llegir el paràgraf que transcribim a continuació:

"Eranse una vez tres hermosos cerditos. Su madre era una marrana muy pobre, y no podía darles toda la comida que ellos querían")

M: José, empieza a leer lo mismo. Empieza.

Jos (llegeix): Erase...

M: Erase...

Jos: Erase...

M: no, érase no. Léelo bien.

Jos: eranse una vez tres cerditos...

M: no

Jos: her...

M: hermosos...

Jos: ... hermosos cerditos su...

M: cerditos. ¿Qué viene después de cerditos?

Jos: un punto.

M: pues te paras.

Jos: su madre era un ...

M: no

Jos: una ... una...  
M: marrana  
Jos: marrana mi...  
M: no, mi no.  
Jos: muy po-bre, y no po-día dar-les...  
M: darles  
Jos: darles toda la comida que ellos querían.  
M: vale. Continúa, Maribel."

(Protocol A.2, p.2)

#### D. ACTIVITATS D'EXTENSIO DE LA LECTURA.

Les activitats que es porten a terme després de la lectura -i en ocasions sense que la lectura s'hagi realitzat- són les del Quadern de Treball. Convé remarcar que les úniques variacions que hem trobat en el desenvolupament de la seqüenciació didàctica respecte de les indicacions de la Guia consisteixen en dictats sobre el text que la mestra fa fer amb bastant freqüència. Una altra activitat que es fa a la classe -més a proposta dels nens que de la mestra- és una representació del conte, activitat que no es proposa a la guia per a "Els tres porquets".

Tret d'aquestes excepcions, les sessions de lectura s'ajusten perfectament al que es recomana a la Guia. Una anàlisi fins i tot superficial del que succeeix a la classe permet constatar que les activitats que pretenen treballar aspectes relacionats amb la comprensió se situen per sota d'aquelles dirigides a aprofundir en d'altres àmbits (expressió oral, lexicologia, ortografia, expressió escrita, morfosintaxi ...). Crida l'atenció l'elevat nombre d'activitats d'ortografia, que s'incrementa pels dictats, com ja hem dit habituals a l'aula. Pel que fa a les activitats de comprensió, només una (la representació) fa referència al contingut global que es treballa; les dirigides a la comprensió de detalls o elements del text i, sobretot, les relatives al significat de paraules i expressions, són les més freqüents.

Respecte de les intervencions de la mestra en el decurs d'aquestes activitats<sup>5</sup>, d'una manera molt majoritària es dirigeixen a avaluar la comprensió a través de preguntes. Bona part de les qüestions es plantegen al voltant de paraules i expressions, i entren en les categories que hem anomenat "pensa i busca" i d'elaboració personal. En canvi, les preguntes que avaluen la comprensió de detalls o elements del text són bàsicament de resposta literal excepte en una ocasió en que es formula una pregunta de tipus "pensa i busca". Quant a la interacció que es produeix al voltant d'aquestes preguntes, hem de dir que els errors en les respostes dels alumnes que eventualment es produeixen provoquen el recurs a d'altres alumnes, fins que n'hi ha un que pot donar la resposta correcta. Si aquest fet no secceeix, és la mestra qui la proporciona. Quan les preguntes les plantegen els alumnes -cosa poc freqüent- s'observen dos tipus de situacions: o bé es recorre a un altre alumne susceptible de respondre, o bé s'intenta que el propi alumne que l'ha plantejada trobi la resposta adequada. Més rarament, és la mestra que respon.

En una altra categoria cal situar dues intervencions que han estat observades i que, des del nostre punt de vista no avaluen, sinó que tenen la funció d'instruir, d'ajudar els nens a comprendre el que estan llegint. Una d'aquestes intervencions consisteix en senyalar la utilitat de les il·lustracions per a ajudar a comprendre el text. L'altra planteja als alumnes la necessitat de fer hipòtesis sobre un aspecte del text com a preparació per a un exercici escrit. Per l'interés de l'activitat que genera aquesta intervenció, reproduïm un fragment del protocol que la reflecteix:

---

<sup>5</sup>Convé recordar que l'anàlisi de les intervencions només s'ha fet per a les activitats de comprensió.

"M: Bien. Sonia nos va a leer a ver qué es lo que hay que hacer. De ésto nos acordábamos todos. A ver qué hay que hacer.

Son: (llegeix) "Haz una lista de las cosas que crees que llevaban los cerditos en el hatillo".

M: ¿Os acordáis que ayer ya habíamos dicho lo que es un hatillo?

Nens: ¡siiiii!

M: Xavier nos va a explicar a ver qué se acuerda él qué es un hatillo.

Xav: un ... un... como un saco, que lo pones aquí (senyala l'espatlla), que le atas un palo.

M: Bien. Y aquí, lo que tenemos que hacer en este ejercicio... Sandra, ¿qué tenemos que hacer en este ejercicio? ¿Qué hay que hacer?

San: Hay que poner lo que tenían en el hatillo.

M: Y tú, ¿cómo sabes lo que tenían? ¿Lo dice el cuento? ¿Qué tenemos que hacer?

San: no... tienes que poner lo que sea.

M: ¿cómo lo que sea?

Nen: lo que creamos, lo que te parezca.

M: lo que te parezca que deberías llevar, ¿de acuerdo?. Emilio, que está muy hablador, y Yolanda también nos van a decir que creen ellos que llevarían.

Emi: pan...

Yol: ropa...

M: pan, ropa...

Yol: bocadillos...

M: pero el bocadillo esta hecho de pan ¿no? ¿Qué llevaban, pan solo y después bocadillo, o las dos cosas?

Nens: pan con tomate, zanahorias...

(Comencen a parlar tots a l'hora. Confusió)

M: ¡bueno, bueno! Quién quiera decir algo que levante la mano. A ver, Román.

Rom: queso

(La M. va preguntant. Els nens diuen: tomate, chorizo, nocilla...)

Nen: ¡agua!

M: ¡seguro que tendrían que llevar agua! ¿Sería importante o no?

Nens: ¡siiiii! (Van dient, crident molt): tomate, tostadas...

M: ¿las tenían que tostar o ya las llevaban tostadas?

Nens: ¡ya las llevaban tostadas!

M: ¿dónde las habían tostado?

Nen: en la cocina.

(Els nens continuen dient): manzanas, coco, lechugas, patatas, zanahorias, galletas, naranjas, plátanos, chocolate, peras, zanahorias, dos o tres trozos de melón, castañas, leche...)

M: leche. Vale. (els nens encara van dient coses de menjar). De todas las que hemos dicho, habría algunas que serían más importantes (...) unas ocho, os vais a pensar cada uno las cosas que serían más importantes, porque si nada más llevase todo de peras, plátanos y fruta, entonces resulta que le faltarían más cosas. ¿De acuerdo?"

(Protocol A.3. pp.1-2)

Reproduïm ara el fragment del llibre de text on recolza l'activitat el desenvolupament de la qual acabem de veure:

"Eranse una vez tres hemosos cerditos. Su madre era una marrana muy pobre y no podía darles toda la comida que ellos querían.

Un día les hablo muy seria de esta manera:

- Hijitos, como vosotros sabéis, estamos sin nada que llevarnos a la boca. Si quereis crecer tendreis que ir a buscar fortuna por esos mundos de Dios.

Los tres cerditos besaron emocionados a su madre, cargaron su hatillo a la espalda y se fueron a correr mundo."

(Colorín, Colorado..., p.19  
el subratllat .és nostre)

La seqüència que acabem d'examinar mostra com el treball sobre una paraula del text es pot portar a terme d'una manera totalment descontextualitzada respecte del contingut del conte. Els porquets han de marxar de casa perquè no tenen menjar; en canvi, a l'hora d'omplir els seus farcells, segons la conversa que es genera a aquesta classe, l'única cosa que hi posen són aliments. En cap moment s'observa una indicació que faci pensar als nens sobre la situació que es viu a casa dels porquets. L'activitat, en lloc de comportar un treball sobre el mot "farcell", i les coses que els porcs es poden endur de casa, acaba com una activitat de vocabula-

ri relatiu als nodriments. De fet, la següent activitat, en la mateixa sessió, demanava als nens quines coses s'emportarien ells si anessin a córrer món. Excepte dos o tres alumnes que ofereixen una resposta coherent, la majoria dels nens afirmaren que s'emportarien coses per a menjar. Així, sembla que el farcell es converteixi en un receptacle per a transportar aliments; o que per anar a córrer món el més imprescindible sigui portar menjar. Des del nostre punt de vista, el tractament que es dóna a l'activitat, ultra ser negatiu per a la comprensió global del conte, no afavoreix tampoc una comprensió correcta de les paraules i expressions per a les quals s'ha plantejat ("hatillo", "ir a correr mundo").

Si prenem els protocols d'observació en una aproximació global, es constata que la mestra segueix literalment la Guia durant tota la seqüència d'observació -que es perllonga exactament durant un mes. En les ocasions -poques- en que no fa literalment el que diu la Guia, les activitats que proposa representen un reforç d'allò que aquella preveu; així, de vegades no fan la fitxa que correspon a la sessió, sinó que dediquen aquesta a preparar-la oralment -i la fitxa es realitzarà la propera sessió. O quan es fan els dictats, que hem interpretat com un reforç del treball d'ortografia que ja inclou el Quadern dels nens. No hem observat activitats d'instrucció pròpiament dita, ni en l'àmbit de la comprensió ni tampoc en activitats relatives a d'altres aspectes (morfosintaxi, ortografia... etc.) Hem trobat que en aquests darrers casos, l'ensenyant acostuma a fer per a tots, a la pissarra, un exercici conceptualment idèntic al que després hauran de resoldre els alumnes. Aquest comportament sembla confirmar l'observació de Pearson i Gallagher (1983) segons la qual els mestres tenen tendència a duplicar, més que a complementar, allò que ja es proposa en el material d'ensenyament.



En aquest mateix capítol de "desivacions" de la guia hem de senyalar que mentre que aquesta recomana la lectura silenciosa diària, la nostra mestra feia fer a la classe una lectura col·lectiva/oral, la qual cosa va en detriment, al nostre parer, del treball de comprensió.

Tret d'aquestes situacions, pel demés, la classe contitueix un reflexe de les recomanacions de la guia. L'esquema que se segueix és el següent:

Després de llegir un fragment o capítol del text diverses vegades, s'inicia una conversa, dirigida per les qüestions que planteja la mestra, que recull i prioritza les expressions i frases que es recomana treballar a la Guia del Mestre. Quan les preguntes no són contestades correctament, la mestra recorre amb freqüència a d'altres alumnes. Convé remarcar que el treball oral es centra de manera gairebé exclussiva en aquelles expressions a que més amunt fèiem referència, i introdueix els aspectes que després caldrà treballar a nivell escrit. A partir d'aquí, es passa ja al Quadern de fitxes, on els nens hauran de resoldre exercicis que, en general, s'han fet prèviament a la classe. Aquests exercicis poden fer referència a la comprensió del text, o bé treballar d'altres aspectes (vegeu l'anàlisi de les fitxes sobre "Los tres cerditos")<sup>6</sup>.

Resulta també interessant constatar la poca utilització del context que es produeix en aquesta classe, tant en les activitats de lectura com en les d'extensió. Els errors

---

<sup>6</sup>Cridem l'atenció del lector sobre la similitud entre aquest esquema i el que es despenia de la revisió sobre les investigacions en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura que hem efectuat en el capítol IV.