

COMPRENSIÓ DE LA LECTURA EN ALUMNES D'ENSENYAMENT SECUNDARI

Francisco Sacristán Romero

Resum

Aquest treball es planteja per conèixer més de primera mà la comprensió i assimilació de textos escrits, en alumnes de l'actual ensenyament secundari. La mostra emprada va ser de 28 alumnes entre 14 i 20 anys, de 3r d'ESO i COU majoritàriament, de l'Institut d'Ensenyament Secundari «Alameda de Osuna» de Madrid. Els resultats obtinguts en aquest estudi indiquen que, en els lectors de menor edat els processos de lectura són més simples i en alguns casos incomplets, mentre que els lectors de major edat fan una lectura que implica processos cognitius més complexos, adequats i profunds.

Paraules clau: comprensió lectora, procés individual, metodològica interactiva.

Abstract

The aim of this article is to know more about the comprehension and assimilation of texts written, in pupils of the current secondary school. The sample was 28 pupils among 14 and 20 years, of 3rd of ESO and COU mostly, of the High School «Alameda de Osuna» of Madrid. The results obtained in this study indicate that, in the readers of minor age the processes of reading are simpler and in some cases incomplete, while the readers of senior age make a reading that implies more complex, suitable and deep cognitive processes.

Key words: reading comprehension, individual process, interactive methodology.

INTRODUCCIÓ

La decisió de realitzar aquest treball per conèixer més de primera mà la comprensió i assimilació de textos escrits per alumnes de l'actual ensenyament secundari a l'IES «Alameda de Osuna», del districte de Barajas a Madrid, no és quelcom de gratuït ni que haja sorgit per atzar.

Hi ha diversos motius: el primer fa referència al fet que alguns professors, en determinades ocasions, no expliquen amb suficient claredat per què les idees principals i secundàries que trien els alumnes en els comentaris de text són puntuades cap amunt o cap avall, és a dir, els criteris emprats per saber quins arguments són nuclears i quins són secundaris.

Un altre dels interessos és mirar d'esbrinar alguna de les claus d'una plausible separació d'una cosa que, quan entren a la Universitat, no tenen clara molts estudiants de secundària: distingir entre *llegir* un text i *comprendre'n* la filosofia o idees bàsiques. Si la disjuntiva es concep de forma molt general, la resposta tendeix a ser pessimista. És el cas d'uns quants alumnes quan realitzen exercicis sobre editorials de premsa diària. Creuen entendre la idea bàsica que exposa l'editorial quan posen amb paraules distintes el mateix que explicita el titular de capçalera de l'editorial. I això, més que un treball ben executat, sembla una dreuera que troben els alumnes quan s'acaren a un text complex, com pot ser l'editorial, per a l'elaboració del qual, probablement, l'equip de redactors del periòdic ha estat ocupat una vesprada sencera.

Per tot això, es parteix de la idea que *llegir*, com a tal, suposa assignar un significat a les paraules i, en aquest sentit, *entendre* el que s'ha llegit. Però, hi ha molts i variats nivells, tant quantitativus com qualitativus, comprensius, i cal plantejar-se si, en els de més complexitat lèxica, sintàctica i semàntica, és possible separar la capacitat d'adquirir nous coneixements mitjançant la lectura (*llegir per a aprendre*) de la simple acció de llegir (qui llegeix una novel·la o un periòdic sense major interès que el reclam mateix del text). Si s'admet mínimament aquesta crucial distinció, més conceptual que no pas real, és possible enfrontar-se a la identificació de les dificultats de certs alumnes. Fa la impressió que «han après a llegir, però no aprenen llegint» (Sánchez Miguel, 1990).

Una vegada exposats aquests primers apunts, convé tenir en compte que en l'àmbit de la psicologia instruccional hi ha diversos models del procés de la comprensió lectora, entesos com a teories que amb freqüència representen visualment el que succeeix als ulls i a la ment del lector mentre tracta de comprendre un text: l'ascendent de Gough (1972), el descendent de Goodman (1969, 1970, 1975, 1988), l'interactiu de Rumelhart (1977) i McClelland *et al.* (1986), la teoria dels esquemes de Carrell (1983, 1984, 1987) i del mateix Rumelhart (1984, 1986) (H. Singer i R. B. Ruddell, 1985 i F. Davies, 1995).

Tanmateix, tots coincideixen en el fet que la lectura comença amb un estímul visual i que, quan té lloc la comprensió, acaba amb el significat. Per a tots és axiomàtic que l'activitat de lectura té a la base, com a motiu, la recerca del significat, i la majoria reconeix que, en aquest procés, els coneixements visual, ortogràfic, fonològic, sintàctic, semàntic, discursiu i del món en què viu el lector, hi tenen un rol.

Hi ha models, com el de Mathewson (1985) (F. Davies, 1995), que emfatitzen el rol dels factors afectius; el de Rayner i Pollatsek (1989) (F. Davies, 1995), sent bàsicament ascendent, introdueix trets «interactius» quan reconeix que els processos descendents interactuen amb els ascendents per aconseguir la comprensió. Per això, en diuen ascendent interactiu. És, per tant, el relatiu èmfasi que cada model reconeix en les diferents fonts informatives potencialment disponibles en una tasca de comprensió de textos, ja siga les fonts més lingüístiques (nivells baixos: visual, fonològic, ortogràfic, sintàctic, semàntic) o ja siga les fonts més cognitives (nivells alts: pragmàtic i discursiu).

En la nostra investigació es defensa la idea que la comprensió lectora varia d'un adolescent a un altre, que en cada jove el procés es pot donar de forma diferent d'un text a un altre, d'una tasca a una altra, i, fins i tot, dins d'un mateix text i amb una mateixa tasca, hi pot predominar –i de fet varien en el període d'uns pocs minuts de lectura– les estratègies utilitzades. Igualment, es defensa, com un rol important, els processos afectius i la capacitat d'orientació aconseguida per la personalitat del lector. Aquesta visió és coincident amb la taxonomia de Hedges (1991) (F. Davies, 1995), que es fa molt més dialèctica i coherent amb la naturalesa de l'ésser humà.

Es pensa igualment que la transferència gradual dels processos metacognitius als lectors, amb èmfasi en l'apropiació d'un mètode de processament estratègic del text, garanteix un traspàs efectiu d'estratègies útils per a nous textos i per al desenvolupament de capacitats referides als processos de comprensió inferencial, crític i creatiu, fins i tot en joves que de forma natural no han desenvolupat aquestes capacitats. És a dir, es creu en el caràcter desenvolupador de l'ensenyament.

En aquest treball, instructivament, s'intenta desenvolupar l'habilitat de la comprensió lectora a nivells més complexos que la simple comprensió literal, per a la qual cosa es parteix de la idea d'un ensenyament individualitzat que transfereix autocontrol de l'aprenentatge i autoconeixement de les seues principals deficiències i de les possibles vies de superació d'aquestes, no sols en el pla cognitiu, sinó també afectiu. Una altra aresta d'aquesta metodologia alternativa és considerar el sistema lingüístic com un sistema amb caràcter holístic, on el tot és més que la suma de les parts. Això implica que les tasques s'orienten a la comprensió, i que no han d'estar limitades per un enfocament estructural, on

la gramàtica, per exemple, siga un objectiu en si mateix i no un mitjà al servei d'objectius superiors.

Aquesta metodologia considera l'aprenentatge com el resultat d'un procés cognitiu complex que pot i ha de ser facilitat pel professor i assolit a través de la interacció activa entre els aprenents; l'aprenentatge s'enfoca com a adquisició d'instruments de coneixement (habilitats) i no pas els continguts en si mateixos; o siga, aprendre com comprendre, amb l'auxili del procediment de l'aprenentatge de la comprensió (estratègies) per aprendre de manera més eficient. Aquest n'és l'objectiu.

Aquesta proposta metodològica interactiva té la base en el model cognitivossocial de l'aprenentatge proposat per Vygotsky. Per a aquest autor, el factor fonamental del desenvolupament és la interacció social i els diversos processos que hi estan associats. O siga, la interacció o mediatització que es produeix entre el xiquet i el medi a través d'un adult, o membre del grup més expert, és l'agent fonamental en els processos de desenvolupament i aprenentatge.

A diferència de l'autor suís Jean Piaget, que considera la maduració biològica (lleis ontogenètiques) com allò que és determinant en el desenvolupament, Vygotsky pensa que l'essencial és l'aprenentatge en contextos socioculturals. En aquest sentit, planteja que «el tret essencial de l'aprenentatge és que engendra l'àrea del desenvolupament pròxim, o siga, que fa nàixer, estimula i activa en el xiquet un grup de processos interns de desenvolupament dins del marc de les interrelacions amb d'altres, que a continuació són absorbides pel curs intern del desenvolupament i esdevenen adquisicions internes del xiquet» (Vygotsky, 1966: 115, en P. Lacasa, 1992).

En conclusió, es pot referir que Vygotsky (A. Labarrere, 1996) integra l'aprenentatge en el desenvolupament com el seu motor impulsor, sempre que aquest tinga lloc en una zona de desenvolupament pròxim (ZDP), o siga, sempre que s'avance al desenvolupament ontogenètic i estímul, active, nous mecanismes i estructures cognitives, amb el guiatge d'un expert (mestre o membre del grup més capaç). Aquest aprenentatge es produeix mitjançant l'activitat i fa servir mecanismes d'imitació primer i de treball independent i generalització després (en forma de cicle tancat, sempre en successius estadis); molt hi tenen a veure les peculiaritats i el grau de complexitat dels continguts cognitius que s'han d'impartir i les accions cognitives mateixes (estratègies) utilitzades. Són semblants les frases proposades en el treball realitzat amb els joves de l'institut «Alameda de Osuna».

DESENVOLUPAMENT

OBJECTIUS

Els objectius de partida del treball amb els estudiants d'ensenyament secundari de l'IES «Alameda de Osuna» són els següents:

1. Verificar si alumnes de major edat extrauen informació més o menys substantiva i no arbitrària respecte als seus companys de cursos inferiors, a partir de la idea de «l'aparent major experiència lectora» dels primers.
2. Intentar esbrinar com comprenen els alumnes els textos presentats:
 - a. A través d'una «comprensió literal», referida a la recuperació de la informació explícitament descrita en el text, sense afegir-hi ni amagar-ne dades.
 - b. A través d'una «comprensió inferencial», que extrapola informació no expressada explícitament en el text.
3. Analitzar les estratègies engegades pels alumnes per titular i fer els resums corresponents de cada editorial.

SUBJECTES

L'interès del treball està centrat a conèixer el grau i el nivell de comprensió de lectura dels editorials de premsa escrita sobre el conflicte de Kosovo per alumnes d'ensenyament secundari.

Els adolescents que van respondre els qüestionaris tenien, d'antuvi, edats compreses entre 12 i 20 anys, però al final es va decidir incloure-hi només alumnes amb edats entre 14 i 20 anys inclusivament, perquè es van constatar, en els xiquets i xiquetes de 12 i 13 anys, dificultats a l'hora de respondre alguna de les preguntes plantejades. Dels 40 qüestionaris inicialment lliurats per realitzar aquesta tasca, en van ser vàlids 28 i nuls, 12, a causa de les raons anteriorment exposades sobre els alumnes de 12 i 13 anys. La base de la mostra es va configurar entorn de 28 alumnes entre 14 i 20 anys, de 3r d'ESO i COU majoritàriament, de l'Institut d'Ensenyament Secundari «Alameda de Osuna» de Madrid, dels quals 20 són dones i 8 homes, amb la distribució per edats següent:

- 14 anys: 8 alumnes.
- 15 anys: 8 alumnes.
- 16 anys: 1 alumne.
- 18 anys: 3 alumnes.
- 19 anys: 6 alumnes.
- 20 anys: 2 alumnes.

La selecció específica de la mostra, la van portar a terme els professors de l'IES «Alameda de Osuna», als quals es va demanar que distribuïren els qüestionaris, tant com fóra possible, de forma proporcional entre les distintes edats i cursos. A causa dels obstacles que, segons que van explicar, van tenir amb xiquets i xiquetes de les edats inferiors de l'escala, es va decidir que els qüestionaris d'aquestes persones no foren inclosos a l'hora de realitzar l'anàlisi posterior, perquè hi havia el risc d'introduir variables estranyes en les dades i, amb això, possiblement incórrer en alguns biaixos difícils de superar per avançar en el tractament de tota la informació aportada.

INSTRUMENTS

Es va elaborar material escrit que incloïa un apartat de lectura dels tres editorials dels diaris *La Razón*, *El Mundo* i *El País* (5-IV-1999), triats per a la tasca i, quatre més que es referien a contestar una sèrie de preguntes obertes que anaven de menor a major complexitat, segons que s'avançava en les respostes.

Aquestes preguntes es van elaborar amb la pretensió d'analitzar les estratègies per a l'extracció d'idees principals i la claredat a l'hora de col·locar títols breus a cadascun dels paràgrafs dels editorials, concrets sobre allò que els editorialistes havien exposat en cada un dels paràgrafs; i finalment veure com processaven els alumnes la informació mitjançant la redacció d'un resum final de cada editorial.

Les instruccions de la tasca seguien l'ordre següent:

1. Lectura dels tres editorials subratllats referents al tema: guerra de Kosovo.

Es demanava als alumnes que feren una primera lectura dels tres textos, cada un amb el seu ritme concret, intentant concentrar al màxim l'atenció en la tasca. Es va dir als professors que explicaren als alumnes que l'objectiu del contacte amb els editorials era que se'n feren una idea general.

Els van dir que si alguna paraula els resultava desconeguda, quant al seu significat, havien de preguntar per aclarir aquests dubtes des d'un principi o consultar els termes dubtosos en un diccionari.

2. Extraure de cada paràgraf la idea que se'n considere principal. De què tracta el paràgraf?

En aquest pas, els professors havien d'explicar d'antuvi als alumnes que l'important era fer una segona lectura acurada del text, fixant-se bé en cada paràgraf, per veure quin és, des de la perspectiva dels alumnes, l'assumpte central que guia les idees que conté. Hi havia consciència de la dificultat d'aquesta tasca per a molts alumnes, però la seua realització era bàsica per comprovar l'assimilació del material en aquestes primeres fases.

3. Col·locar un títol a cada paràgraf.

Per ajudar-los a una millor comprensió de la tasca anterior, es va entendre que podia ser útil que titularen cada paràgraf. Es va insistir als professors que en aquesta fase era molt important fer veure als alumnes que un «títol no és equivalent a un resum» i que els recordaren que el títol sovint només requereix una paraula o un parell de paraules.

Era realment essencial que els alumnes entengueren que aquestes paraules utilitzades en els titulars havien de ser un reflex del contingut de cada paràgraf.

També era necessari fer veure als estudiants que el títol havia de fer referència al subtema específic del paràgraf i no al tema general de tot el text.

Una vegada aclarit el sentit dels passos 2 i 3, els professors van recalcar als alumnes que quan tingueren un esquema mental definit sobre què escriure en aquestes preguntes sobre la idea de cada paràgraf i el títol particular que ells posarien, redactaren tot en fulls a banda del material lliurat per tal de facilitar la posterior tasca d'anàlisi de totes les respostes.

Per descomptat, es comptava amb el fet que alguns alumnes, en comptes d'un títol, n'escriviren un resum. Un exemple ben eloqüent es reflecteix en els títols que va lliurar José Luis, alumne de COU de 18 anys d'edat:

- Títol de l'editorial de *La Razón*:
«Fuerzas terrestres, para los albanokosovares, de los aliados».
- Títol de l'editorial d'*El Mundo*:
«Graves consecuencias después de un error de la OTAN».
- Títol de l'editorial d'*El País*:
«Organización de la ayuda para evitar la catástrofe».

D'altra banda, es va comprovar que alguns alumnes s'estalviaven el treball d'escriure el que se'ls demanava en la pregunta 2 de les instruccions de la tasca i feien servir la tècnica del «subratllat» per extraure de cada paràgraf la idea que consideraven principal. Aquest mètode tenia l'inconvenient que responien la pregunta amb les mateixes paraules que havien usat els editorialistes; d'aquesta forma, no hi havia l'explicació de la seua elecció a través de les pròpies paraules dels alumne que van optar pel subratllat.

Un altre error percebut en diverses persones consistia a triar com a títol el primer o primers termes que apareixien en cada paràgraf. Aquesta errada va ser comesa tot i que els professors, prèviament a la realització de la tasca, els havien matisat que un bon títol és una cosa el contingut de la qual ha d'estar present en totes les oracions del paràgraf, i no sols al principi, enmig o al final de paràgraf.

4. Desglossar els comentaris de cada paràgraf: Què es diu del tema?

5. Resum de cada editorial:

- 5.1 Se'n pot traure alguna cosa perquè ja se sap molt bé o perquè ha estat dita de diverses maneres?
- 5.2 Hi ha alguna cosa en el text que es puga considerar com un exemple d'allò que ja es coneix?
- 5.3 Es pot substituir tot això per alguna paraula que «diga el mateix?»

PROCEDIMENT

El material de treball era anònim i va ser repartit per distints professors de l'IES «Alameda de Osuna» als alumnes. Malgrat la insistència en l'anonimat, va haver-hi un significatiu nombre d'estudiants que van posar el nom i cognoms en els fulls lliurat.

La resposta a les preguntes plantejades es va fer a les classes corresponents a l'assignatura de Llengua durant el mes d'abril de 1999, amb la sort que va coincidir amb la part del programa referent a «llenguatge periodístic», que els professors havien explicat a aquests alumnes abans de passar-los els materials d'aquest treball.

Aquest fet va servir als professors per conèixer de primera mà quin havia ser el grau de comprensió d'alguna de les lliçons de «llenguatge periodístic», en la modalitat més pràctica que plantejaven les preguntes del qüestionari que es va passar.

Conscients dels objectius de l'estudi i de les característiques d'una gran part de les variables incloses, es va decidir realitzar una anàlisi de correspondències múltiples entre les respostes a les diverses preguntes.

El procediment mirava de reduir la variabilitat exposada en els continguts originals del treball a un nombre menor de dimensions amb el propòsit de sondejar les semblances i les diferències de tota la informació possible que van plasmar per escrit els alumnes.

Aquest *modus operandi* podia ser útil per construir una agrupació o classificació més realista dels subjectes de la mostra en funció de les seues peculiaritats particulars, alhora que oferia informació addicional sobre les característiques que guien les seues maneres de processar les dades dels editorials respecte a la comprensió de les idees principals i secundàries dels textos i expressar resums precisos i sense vaguetats de cada editorial.

RESULTATS

A continuació s'exposa una anàlisi dels resultats que es van extraure de cada pregunta i que, per les similituds conceptuals trobades en les respostes dels alumnes, es va creure convenient agrupar-los entorn de dos grups ben diferenciats, a saber:

1r. 14-15 anys.

2n. 18-20 anys.

Per configurar aquestes agrupacions, es van usar tres criteris bàsics:

1. Anàlisi de la progressió temàtica de cada editorial presentat mitjançant la realització d'una aturada i la reflexió sobre les idees de cada paràgraf.

Es pretén amb això adonar-se del grau de sensibilitat dels alumnes als canvis temàtics que introdueix cada paràgraf d'un mateix editorial, i més concretament donar algun tipus de resposta a preguntes com ara:

- El paràgraf actual encara parla del mateix que l'anterior?
- De què tracta exactament cada paràgraf?
- Què diu l'editorial en conjunt de cada subtema que plantegen els paràgrafs presos de manera aïllada?

2. Comprendre la idea general de cada editorial.

Aquest criteri és crucial perquè equival, en termes formals, més acadèmiques, a treballar amb la idea de les *macroregles* presents en les paraules de cada editorial, o dit d'una altra manera, que els alumnes, quan realitzen la tasca, es facen a si mateixos preguntes com les següents:

- Es pot tenir una idea més o menys precisa del que exposa cada editorial amb la informació presentada?
- Com es distribueixen els continguts pròpiament d'informació i opinió que introdueix cada editorial?
- Dins de cada editorial, quins paràgrafs proporcionen més dades de la realitat del conflicte i quins aboquen més opinions particulars?

3. Reconèixer l'organització interna del text.

S'intenta constatar com els alumnes localitzen en els editorials els continguts i suports vertebradors de l'estructura, tant intraparàgrafs, com interparàgrafs, a través de l'anàlisi de les seues organitzacions particulars referents a concepcions explícites i implícites de la causalitat, la resposta, la comparació, la descripció succinta i profunda i la seqüenciació.

Es pretenia comprovar com els subjectes de cada una de les sis agrupacions amb què es van definir per edats, extreien els antecedents i conseqüents referents a l'organització de causalitat; problemes i solucions en el cas de l'organització de resposta; trets característics de cada paràgraf d'un editorial concret

respecte a la idea de comparació; elements importants que els alumnes tenien en compte quan redactaven la descripció sintètica dels editorials i les fases, passos o moments com a components de l'organització seqüencial dels paràgrafs.

A continuació, s'expliquen les anàlisis dividint els alumnes en dos grups clarament diferenciats:

– *Resum del grup dels més joves (14-15 anys):*

En l'anàlisi conjunta d'aquest grup d'edats compreses entre els 14 i 15 anys s'observa que no hi ha una aportació qualitativa de recursos suficients quan realitzen el treball que se'ls havia encomanat. Recorren a informació literal, cosa que dóna lloc a inferències incorrectes que no utilitzen inclusors i que no tenen en compte els nexes d'unió dels paràgrafs.

De manera específica, el grup de 15 anys comprèn millor com ocorren els fets; això es pot comprovar en les interpretacions del 1r i el 2n paràgrafs del primer editorial i en el 2n i el 3r paràgrafs del segon editorial, que no havien entès els de 14 anys. No obstant això, en aquest grup es constata una fixació molt específica al context de les informacions i en molts casos no s'adonen de les relacions entre els distints paràgrafs; s'estenen, a més, massa en les explicacions i no fan ús aparent d'estratègies. Alguns alumnes han resultat ser valoratius en les apreciacions. Encara hi ha persones que no entenen els editorials en conjunt.

En aquest grup es constata que les edats i el nivell d'habilitat dels estudiants tendeixen a una interacció diferencial amb el tipus d'instrucció utilitzada i que la implantació d'algunes d'aquestes tècniques només produeix un èxit moderat, per la càrrega de cognició i metacognició que impliquen. Els resultats aconseguits es poden classificar d'avanços lents en conjunt, si es comparen amb el segon grup analitzat.

Aquestes dades porten a una a visió de la comprensió lectora que caracteritza la lectura com una activitat altament laboriosa, on el subjecte lector extrau i transporta el significat (idees) del text al cap, amb un processament molt lineal per focalitzar l'atenció en la correspondència lletra-so, amb cap o molt poc ús d'altres estratègies cognitives. Això provoca limitacions en aquest grup que fa que els resulte difícil assolir nivells de comprensió inferencial, crític i creatiu acceptables.

Una altra de les limitacions importants en aquest grup és que el procés de lectura comprensiva no genera motius i necessitats en els estudiants que els faça aprofundir en la recerca de significats alternatius en els editorials analitzats. Per això, la presència de l'hàbit de lectura és força escadussera. Hi ha una marcada tendència a l'execució i reduïts nivells de capacitat de transferència d'allò que s'ha llegit a altres contextos.

– *Resum del grup dels més majors (18-20 anys):*

Les característiques més sobreixents d'aquest segon grup són les següents:

1. Les dades que aporta aquest grup d'edat en general són molt més importants en termes qualitius respecte al primer grup. Això es tradueix en que:

a) Hi ha una comprensió més profunda i menys aferrada a la literalitat dels editorials analitzats.

b) Es fa una lectura assossegada, que té com a resultat més visible l'extracció de les idees principals en els titulars exposats.

2. S'adonen de les regularitats lingüístiques entre els distints fragments del text i no inventen aspectes aliens a la informació que s'ofereix sobre el tema analitzat.

3. En aquest grup es constata que va ser molt profitós el fet d'explicar els enunciats de cada pregunta perquè, una vegada fet això, l'investigador ja no va necessitar intervenir més, la qual cosa, unida a la manca gairebé total de respostes fora de context (no ajustades a la intencionalitat de les preguntes), reafirma que es va assolir una alta motivació i cooperació per part d'aquests joves, si els comparem amb els seus companys d'edat inferior.

4. En aquest grup es va poder aprofitar, com a criteri extern per assolir la vàlida empírica dels resultats finals, la percepció dels factors diferenciadors que distingien lectors bons de dolents dins del mateix grup. Aquest fet no va poder usar-se en el grup d'estudiants de menor edat.

CONCLUSIONS

Després de l'anàlisi dels resultats, es pot sostenir que les hipòtesis de partida s'han confirmat de manera majoritària.

Així, en els lectors de menor edat, i per això, en principi, més novells, els processos de lectura són més simples, immadurs i en alguns casos incomplets; els lectors de major edat, per contra, teòricament més experts, fan una lectura que implica processos cognitius més complexos, adequats i profunds.

D'acord amb els objectius de partida, tot el que s'ha exposat fins ara es podria concretar en els punts següents:

– els lectors més joves solen realitzar resums literals, per a la qual cosa fan servir sovint la tècnica del subratllat. Els de més edat, al contrari, fan resums en què tradueixen el contingut de l'editorial a les seues pròpies paraules, i això dóna una major amplitud de mires a la informació manejada.

– Del punt anterior se'n desprèn el fet següent: els primers expressen idees incorrectes, fruit de les dreceres que prenen. Això, tanmateix, no és freqüent

veure-ho en el segon grup, el qual, en haver «filtrat» la informació, tendeix a una expressió d'idees correctes.

– Sembla, en moltes ocasions, que els més novells no són capaços de reconèixer la connexió existent entre els diferents paràgrafs i, així, no hi poden establir relacions causa-efecte, fet que sí que s'entreveu en els més experts.

– Finalment, els novells no intenten integrar el coneixement que tenen d'altres àrees, mentre que els experts sí que ho fan. Això constitueix una altra raó per què els novells no arriben a una bona comprensió de la lectura.

Tot i amb tot, cal puntualitzar que aquests resultats no es donen en tots els casos; hi ha diferències individuals que es podrien exemplificar en les persones de Pablo i Juan Jesús, de 20 anys. Aquests joves s'acosten més que no pas a un nivell avançat, a un intermedi de comprensió. No aconsegueixen destriar les idees centrals dels textos, fan inferències incorrectes i estan molt aferrats a la literalitat dels continguts.

També hi ha, però, diferències individuals en el grup de «novells», com pot ser el cas de Luna, de 15 anys, les idees centrals de la qual estan ben aconseguides, i basa les seues decisions en processos més madurs.

Respecte a les inferències realitzades, també hi ha importants diferències particulars entre alumnes. Sorpren trobar que siguen els més joves de la mostra els qui presenten posicions més valoratives, en contraposició amb els més grans, que han estat més objectius i cautelosos en les seues opinions, sense fer-ne judicis de valor.

No obstant això, si s'analitzen amb més profunditat els judicis que realitzen, aquesta primera sorpresa es torna una cosa que, segons que s'ha exposat en el cos teòric, es podia predir. Així, els judicis que realitzen es desprenen de les seues idees implícites i de la informació literal del text, és a dir, no han integrat i construït la seua pròpia versió de la realitat en funció del que exposen els editorials i les seues idees implícites. Dit altrament: s'han deixat portar per un dels dos factors, sense exercitar una visió crítica ni integrar diversos coneixements, com sembla recomanable en aquest cas. En són exemples il·lustratius: quan una alumna de la mostra manifesta que «*La guerra és una basura*», o quan una altra parla sobre Bill Clinton, etcètera.

Un altre aspecte ressenyable és el fet que els subjectes d'11 i 12 anys van haver de ser descartats de la mostra. Això també es pot interpretar com una dada a favor de les hipòtesis plantejades, o siga, es comprova que els més joves i inexperts de la mostra inicial no tenen a la seua disposició o no aconsegueixen de posar en marxa els mecanismes requerits per a aquest tipus de lectura.

Per acabar, es reflexiona sobre el fet que són pocs els subjectes que van intentar resumir el tercer editorial, i que molts dels que van mirar de fer-ho, ho

van fer a través de la tècnica del subratllat, malgrat que no l'hagueren feta servir en els altres dos editorials. Una possible causa potser va ser que no se n'haguera fet la millor tria de l'editorial, adequat als quatre criteris utilitzats. Cap editorial acomplia totalment les exigències que requerien els quatre criteris esmentats; per això, se va decidir centrar l'elecció en les descripcions de la situació i en les interrelacions entre els distints arguments utilitzats. Basant-se en això, es pot postular una sobreestimació de la lògica interna que seguia aquest últim editorial de *El País*.

PROPOSTES D'ACCIÓ FUTURA D'INTERVENCIÓ

A partir dels resultats obtinguts, és important realitzar una proposta metodològica que es circumscriba a la comprensió lectora com a integració de sub-processos cognoscitius que formen un tot orgànic, de fases interdependents, i altament complex. En aquest sentit, s'han de tenir en compte els tipus de textos escrits per analitzar el procés que ha de tenir lloc a l'aula entre el text i un lector que l'ha de descodificar, amb un objectiu superior: la seua pròpia formació. No es tracta d'abordar la comprensió d'estructures lingüístiques en relació amb la comprensió de la lectura, perquè això ha de resultar un treball posterior, ja que la majoria dels corrents teòrics atorguen gran importància al component lingüístic en l'àmbit de comprensió d'estructures, durant aquest procés, però no fa falta la magnitud d'aquesta relació; i s'imposa un altre estudi on es tinguin en compte els resultats obtinguts com a element evolutiu que permeti el maneig d'informació ontogenètica per aprofundir en un camp de recerca bastant inexplorat.

REFERÈNCIES

- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa Calpe.
- COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova.
- DAVIES, F. (1995): *Introducing Reading*. Londres, Penguin English, p. 191.
- EDWARDS, D. & N. MERCER (1987): *El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós / MEC.
- GARCÍA MADRUGA, J. C. & J. I. MARTÍN CORDERO (1987): *Aprendizaje. Comprensión y Retención de Textos*. Madrid, Estudios de Educación a Distancia.

- GELB, I. J. (1976): «Historia de la escritura». Madrid, Alianza.
- LABARRERE, A. (1996): «Interacción en ZDP: ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal?». L'Havana, ICCP-ARGOS.
- LACASA, P. (1992): «Aprender en la escuela, aprender en la calle», *Capítol 4*, 109-137.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, N. (1982): *Cómo valorar textos escolares*. Madrid, Cincel.
- LURIA, A. R. (1980): *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, Pablo del Río Editor.
- MAYOR, J. (1984): «Texto y discurso», en J. Mayor (ed.), *Psicología del pensamiento y del lenguaje*. Madrid, UNED.
- PUENTE, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, Pirámide.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1990): *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.
- SINGER, H. (1985): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware, International Reading Research Association.

ASSAIGS
