

Aprendre a partir de textos: preguntes per fomentar l'aprenentatge

Isabel Solé

Catedràtica jubilada de psicologia de l'educació. Universitat de Barcelona.

Resum

Després d'una breu referència al que suposa “llegir per aprendre”, l'article se centra en l'anàlisi dels diversos tipus de preguntes que és possible plantejar a propòsit d'un text que es proposa amb la finalitat d'aprendre (preguntes d'accés a la informació, d'interpretació i preguntes crítiques o valoratives), així com en els diversos moments del procés de lectura en què poden ser formulades. Es descriu l'efecte potencial, tant del tipus de pregunta com de la seva ubicació, en l'aprenentatge dels estudiants, i s'anima a fomentar la reflexió del professorat sobre aquesta estratègia, que ja forma part de la seva pràctica, amb la finalitat d'optimitzar-la.

Paraules clau: Lectura; aprenentatge profund; preguntes d'accés a la informació; preguntes interpretatives; preguntes crítiques.

Abstract

After a brief reference to reading to learn, the article focuses on the analysis of the various types of questions that can be posed about a text that is proposed for the purpose of learning (questions of access to information, interpretation, and critical and evaluative questions), as well as in the different moments of the reading process in which they can be formulated. It describes the potential effect, both of the type of question and its location, on student learning, and encourages teachers to reflect on this strategy, which is part of their practice, in order to optimize it.

Keywords: Reading; deep learning; access to information questions; interpretative questions; evaluative or critical questions.

La lectura no és només un mitjà per accedir al coneixement; és també un poderós instrument epistèmic, que permet aprendre i pensar (Kozulin, 2000; Norris i Phillips, 2009; Solé, 2007). Però llegir no condueix necessàriament a l'aprenentatge profund i crític, a pensar o a generar coneixement; aquest potencial només es concreta quan el lector participa en situacions que li exigeixen anar més enllà del text i endinsar-se en la seva anàlisi, interpretació, contrast i crítica. En aquestes situacions, el caràcter interactiu i recursiu de la lectura es posa de manifest: comprendre en profunditat i aprendre

exigeixen que el lector aporti les seves expectatives, motius i coneixements previs a una informació nova, potser densa i complexa, i que fins i tot en ocasions pot contradir les seves creences implícites (com passa sovint amb determinats conceptes científics; veieu Pozo, 2016). Llegir per aprendre matemàtiques, història, física o biologia, no es resol d'una vegada; cal llegir i rellegir, aproximar-se en diferents passos als continguts per aconseguir una interpretació més completa i potser més crítica. En aquesta interacció més o menys reiterada amb el text, l'estudiant pot trobar arguments o evidències per sostenir o per refutar la seva pròpia interpretació, per modificar-la de manera que sigui consistent i plausible (Norris i Phillips, 2009). És aquesta lectura la que fa possible la transformació del coneixement, i no només l'acumulació d'informació. En la mesura que no poques situacions d'assessorament psicopedagògic estan vinculades al foment de l'aprenentatge dels estudiants, pot resultar interessant per als assessors la reflexió que s'exposa en aquest article, en el qual s'aborda aquesta qüestió des d'una perspectiva parcial, però molt vinculada a la pràctica dels professors - especialment, però no només, d'Educació Secundària.

Aprendre continguts disciplinaris

Els resultats d'investigació indiquen que fins i tot els estudiants que mostren bones habilitats de lectura durant els primers anys de la seva escolaritat obligatòria no estan necessàriament capacitats per aprendre a partir de la lectura de textos expositius, del llibre de text o de textos disciplinaris. En un interessant estudi, Shanahan i Shanahan (2008) proposen la figura d'una piràmide per exemplificar el desenvolupament d'una completa alfabetització (*literacy*). A la base de la piràmide situen les Habilitats bàsiques que inclouen, entre d'altres, les següents: descodificació, coneixement d'aspectes convencionals, reconeixement de paraules habituals, realització d'expectatives sobre el que es pot esperar en textos narratius o textos expositius simples. Les Habilitats de tipus intermedi, ubicades al segon esglaó, permeten als lectors mantenir l'atenció en textos més llargs; supervisar la seva pròpia comprensió i controlar-la (per exemple, rellegint, si perceben que no comprenen); manejar-se amb estructures textuais més complexes (causa / efecte, trames paral·leles, problema solució ...) així com identificar la intenció de l'autor i considerar les seves implicacions en el text que ha construït -el que permet una certa lectura crítica.

Shanahan i Shanahan (2008) assenyalen que les habilitats bàsiques són molt generalitzables i estan implicades en la majoria de tasques de lectura que emprenem. Les habilitats de tipus intermedi ja no són tan universalment aplicables, però tampoc estan vinculades a un àmbit disciplinar concret. Serien assimilables, des del nostre punt de vista, a les estratègies de lectura que permeten comprendre i aprendre de forma

explícita (Solé, 1992). Els autors indiquen que si bé la majoria dels estudiants aprenen a utilitzar aquestes estratègies durant l'ensenyament obligatori, és freqüent que alguns continuïn experimentant dificultats, perquè no les dominen.

En el vèrtex de la piràmide, amb menys poder de generalització perquè són més especialitzades, es troben les estratègies pròpies de l'alfabetització acadèmica o disciplinar (Disciplinar Literacy). Són difícils d'aprendre, perquè no tenen un correlat en la comunicació habitual, i perquè els textos en què cal usar-les són, al seu torn, complexos: abstractes, de vegades ambigus, d'elevada densitat informativa ... Les dues raons ajuden a explicar que molts estudiants tinguin dificultats quan s'enfronten textos propis de determinades disciplines -per exemple, determinades fonts primàries durant l'Educació Secundària; o a la universitat-, tot i que puguin sortir-se'n adequadament en d'altres situacions. Tot i que les diverses disciplines comparteixen alguns aspectes en l'ús del llenguatge, cadascuna d'elles implica pràctiques específiques, que estableixen diferències en la forma d'accedir, crear, difondre i avaluar el coneixement (Carlino, 2013). Així, per exemple, els experts en matemàtiques (Shanahan i Shanahan, 2008) insisteixen en la necessitat de procedir a la lectura detallada i a la relectura dels seus textos, i argumenten que cada paraula requereix ser entesa en el context específic en què apareix, al servei del significat particular d'un escrit. Al seu torn, els historiadors emfatitzen tasques com la identificació de l'autor i de la font del text, ja que saben que estan davant d'una interpretació dels fets -la fiabilitat enfront d'altres possibles ha de ser jutjada en base a la seva credibilitat-, i no davant una veritat absoluta.

La lectura no és, doncs, una tècnica que s'aprèn en una etapa o en un cicle concret de l'escolaritat i després s'aplica tal qual a situacions diferents. És una competència que es reconstrueix i es fa més complexa a mesura que s'utilitza per resoldre nous reptes, nous textos en diferents suports, per a diverses intencions i en el context de tasques de complexitat creixent. Cal pensar, per exemple, en tasques de lectura que impliquen més d'una font documental[1], de caràcter expositiu; en aquelles en què el text analògic és substituït pel text digital o l'hipertext; i, encara, en les que combinen aquestes i altres variables[2]. Es tracta de tasques que enfronten els adolescents, tant en les seves incursions per la xarxa com per satisfer demandes acadèmiques relacionades amb l'aprenentatge de continguts curriculars, i per a les quals rarament han rebut formació específica.

En aquest sentit, la figura de la piràmide és útil no només per a il·lustrar l'especialització creixent de les estratègies de lectura, sinó també el decrement d'ajuda i ensenyament que es proporciona als estudiants en l'àmbit de la lectura a mesura que progressen en el sistema educatiu. I això passa tot i que sabem que al llarg de l'Educació Secundària queda un ampli marge de millora per a la lectura, tant per a l'aprenentatge i consolidació de la lectura estratègica (les habilitats de tipus intermedi) com per iniciar-se amb algunes de les formes de llegir pròpies de diferents disciplines. Segons els

resultats de l'últim informe PISA publicat (OCDE, 2015) -a partir de dades de lectura sobre textos no disciplinaris d'estudiants de 15/16 anys - prop del 20% dels participants de la mostra total de l'OCDE (així com la corresponent a la UE) no va poder acreditar el domini de les competències lectores bàsiques. Un altre 23% va mostrar competències bastant limitades, que permeten resoldre tasques simples de lectura en textos no massa complexos. Només al voltant del 6,5% dels participants es va situar en els nivells més alts, que capaciten per a una lectura més complexa.

L'ensenyament d'una àrea (i per descomptat, d'una disciplina), és inseparable de la formació en les estratègies que permeten accedir als conceptes, fets i principis que la configuren (i elaborar-los). No és que s'hagi de ensenyar a llegir i a escriure perquè els estudiants no "vénen apresos"; és que cal ensenyar coses que no saben, perquè abans no han hagut de fer-les: com es llegeix una font primària i una altra secundària, com els pot ajudar fixar-se en indicadors propis de l'estructura expositiva per avançar en la comprensió, com cal llegir a història i com en química, com llegir textos amb opinions complementàries i com fer-ho quan aquestes són contraposades ... Per salvar la distància entre llegir i aprendre, els estudiants necessiten aprendre a interrogar els textos amb els seus coneixements, i viceversa, s'han d'acostumar a que les seves creences i coneixements siguin qüestionats pels que reflecteixen els textos. Necessiten aprendre a establir relacions entre idees no explícitament vinculades, disseminades al llarg del / s text/os; a entendre el significat dels connectors; a diferenciar entre fets i opinions; a integrar explicacions allunyades i arguments disperss. Tasques molt habituals i necessàries en l'aprenentatge de continguts a partir de la lectura, com seleccionar idees, comparar segons determinats criteris, ordenar, buscar semblances i diferències, relacionar causes i efectes, establir una seqüència, ... són construccions del lector (és a dir, no són al text) i no es dedueixen d'habilitats prèvies. El seu domini, per tant, no es pot assegurar sense ensenyança.

Quan aquesta és insuficient, o inadequada, no resulta difícil entrar en una mena de bucle del qual costa sortir. Si no s'arriba a resoldre les tasques que requereixen interpretar, inferir, relacionar -més complexes-, llavors, gairebé sense percebre-ho, se substitueixen per altres de tipus més reproductiu, l'èxit de les quals s'assegura amb la capacitat d'accedir a la informació literal. D'aquesta manera, s'afavoreix una aproximació superficial als textos, que no necessiten ser rellegits, disseccionats, relacionats... i es perd la possibilitat d'incorporar de forma significativa nou coneixement. Així que quan aquest sigui necessari per abordar un nou text, la seva absència aboca de nou a una aproximació superficial.

Enfront de la posició àmpliament acceptada segons la qual a l'Educació Secundària la lectura posseeix bàsicament un caràcter instrumental al servei de l'adquisició d'informació en les diverses àrees curriculars, convé considerar que les àrees curriculars, els projectes disciplinaris i interdisciplinaris constitueixen magnífics

contextos per ensenyar i aprendre les complexes formes de llegir que necessita el ciutadà del nostre segle (Solé, 2014, p.89): una lectura que li permeti orientar-se en el flux incessant d'informació no sempre fiable; que el capaciti per gaudir, accedir al coneixement d'altres i transformar el propi; que proporcioni elements per valorar els textos des d'una perspectiva crítica i argumentada.

Incrementant competència en una tasca concreta: formulació i resposta de preguntes^[3]

Totes les investigacions realitzades sobre l'ensenyament de la comprensió lectora, així com aquelles que indaguen sobre les estratègies que s'utilitzen en situacions didàctiques diverses, indiquen que els professors fan servir de manera quotidiana i natural la interrogació. Normalment, es formulen preguntes després, un cop que els estudiants han acabat de llegir el text, ja sigui per comprovar el que han entès (finalitat bàsicament avaluadora), ja sigui per ajudar-los a recapitular el que han llegit, així com per guiar la seva atenció cap a determinats aspectes (finalitat formativa). També els llibres de text proposen preguntes per després de la lectura, amb la finalitat d'ajudar els estudiants a fixar determinades informacions. És així mateix freqüent preguntar abans de la lectura, fonamentalment per ajudar els alumnes a pensar en el que ja saben sobre el tema de què tracta el text, perquè puguin fer prediccions sobre el que llegiran tenint en compte la seva estructura ... etc. Aquesta mateixa pràctica es reflecteix també en algunes propostes editorials que inclouen preguntes "de coneixement previ", per abans de llegir.

Podem doncs afirmar que estem davant d'una pràctica comuna, ben coneguda i valorada pel professorat. Per aquesta raó, a més de pel seu valor intrínsec en el processament de la informació escrita, val la pena reflexionar sobre la formulació de preguntes, una estratègia que ben utilitzada pels professors pot ajudar els estudiants a aprendre a partir dels textos i a progressar en la lectura crítica. En el que segueix, estructuraré aquesta reflexió al voltant de dos eixos: els diversos tipus de preguntes i els diferents moments en què poden situar-se.

Tipus de pregunta i processament de la informació.

Hi ha diverses maneres de classificar les preguntes, i no sempre són coincidents (vegeu, per exemple, Barasaba, Yovanoff, Alonzo i Tindall, 2013; Goldman i Duran, 1998; Sánchezi d'altres, 2010; Raphael i Au, 2005; Rouet, 2006). Tot i això, l'anàlisi de les diverses aportacions permet establir que majoritàriament els autors consideren: a) un nivell o tipus de pregunta normalment anomenat literal, dirigit a identificar dades o a *localitzar informació* explícita en fragments del text (sol suposar una relació literal o

quasi literal, de paràfrasi, entre pregunta i resposta, i s'associa a la comprensió més aviat superficial); b) un tipus de pregunta inferencial que requereix integrar la informació i elaborar una *interpretació* del text (identificar informació important, inferir, comparar, establir causes i efectes ..., associada a la comprensió profunda); i c) preguntes que condueixen a *valorar* la informació i / o a reflexionar críticament sobre el text. Els tres tipus de preguntes són importants en la comprensió d'un text, en el seu ús per a l'aprenentatge i per a incrementar el coneixement. Però també difereixen en rellevants aspectes als quals convé parar atenció.

Accés a la informació.

Les respostes a les preguntes d'accés a la informació es troben en el text, molt sovint - però no sempre- en idees aïllades, en un únic fragment. En molts casos es poden respondre sense haver comprès el text en tota la seva amplitud, perquè no cal, atès que gairebé sempre impliquen reconeixement d'informacions concretes. Per això es vinculen a la comprensió superficial o de detall del text, el que no vol dir que s'hagin d'evitar o que no tinguin un paper en nombroses situacions d'ensenyament, en què justament es pretén dirigir l'atenció dels estudiants cap a determinades informacions. Quan la formulació d'aquestes preguntes ajuda als lectors a fixar-se en aspectes centrals del text -o en els objectius que perseguim amb la lectura- constitueixen una ajuda a la comprensió. Ara bé, quan aquestes preguntes focalitzen alternativament aspectes centrals i secundaris, o bé quan es dirigeixen més aviat a fets aïllats i detalls del text, poden arribar a distreure el lector de la tasca més complexa i rendible de fer-se una representació acurada del contingut global del text.

Interpretació.

Per respondre a preguntes d'interpretació, el lector necessita basar-se en el contingut (parcial o global) del text, així com en el coneixement previ que posseeix en relació al tema que tracta i a la seva estructura; això és el que li permet, per exemple, inferir el significat de determinades paraules o les relacions que s'estableixen entre informacions disseminades al llarg de l'escrit. Interpretar requereix detectar fragments pertinents en el text, connectar-los mitjançant la relació adequada, distingir, en definitiva, la informació rellevant de la irrellevant. Per tant, la resposta a preguntes d'interpretació no es troba totalment en el text, sinó que és en bona part una construcció del lector. Per aquesta raó, els estudiants que estan acostumats a respondre preguntes d'accés a la informació, especialment si són literals, solen considerar que la resposta a una pregunta interpretativa "no està en el text" ... i la veritat és que no els falta raó, doncs no està "tal qual" en el text.

Les preguntes d'interpretació es poden formular sobre el text en el seu conjunt o bé sobre nuclis de contingut rellevant, ja sigui per a l'objectiu que persegueix la lectura, ja

sigui des de la perspectiva del propi text. Les dues dimensions de rellevància poden coincidir, però no sempre ho han de fer necessàriament. Les preguntes d'interpretació són importants per a l'aprenentatge perquè permeten (potser seria més adequat dir que obliguen a) "fer coses" amb el text (identificar l'important; establir causes i conseqüències; comparar, buscant semblances i diferències ...) atenent la seva estructura retòrica i semàntica. En molts casos, a més, aquest tipus de preguntes exigeix utilitzar la informació per resoldre nous problemes i anar més enllà del text. Per les seves característiques, poden conduir als estudiants a una comprensió profunda de la informació que llegeixen, necessària quan se'ls proporciona textos amb la finalitat que puguin aprendre.

En la literatura científica es considera aquest tipus de preguntes com de complexitat intermèdia (quan persegueixen la comprensió del text: tema, idees principals) o elevada (quan es pretén que es pugui utilitzar i aplicar la informació del text per comparar, identificar causes i efectes, raons i evidències ...). Per comparació, les preguntes d'accés a la informació, que es basen en el reconeixement i el record, es consideren preguntes més simples, vinculades a la comprensió superficial de la informació (la qual cosa no vol dir, com ja hem advertit, que no tinguin un paper en l'aprenentatge). En ambdós casos, la dificultat sempre està relacionada amb el coneixement previ del lector i el sentit que atribueix a la lectura, per la qual cosa cal entendre que cada estudiant s'enfronta al seu propi repte quan tracta de respondre les preguntes que se li formulen. Tornem més endavant sobre la dificultat de les preguntes.

Reflexió i valoració.

Les preguntes de reflexió (o preguntes de lectura crítica / anàlisi crítica; també anomenades *Evaluative questions* en la literatura anglosaxona) situen el lector davant la tasca d'analitzar la informació i d'emetre un judici valoratiu sobre la mateixa. En aquest cas, es tracta no només de comprendre, sinó també de valorar raonablement la informació, fent ús de coneixements que no apareixen en el text i que pertanyen per tant a l'experiència i repertori del lector. Com en les preguntes interpretatives, el lector necessita relacionar la informació textual amb els seus coneixements i experiència; a les valoratives, a més, necessita comprendre el que diu i el que pretén dir un text, entendre que està escrit des d'un determinat punt de vista, i que per tant l'autor pot emfatitzar algunes idees i prestar menys atenció a d'altres. Respondre a aquest tipus de preguntes requereix coneixement general i específic, així com capacitat de raonament abstracte.

Reflexionar sobre un text i valorar-lo obliga a distanciar-se, a contemplar-lo de forma objectiva i a avaluar la seva qualitat i rellevància. En general, la lectura crítica s'entén com una forma sofisticada de lectura, ja que exigeix que el lector es representi els textos -i la seva pròpia tasca- de forma bastant allunyada a la representació que es fomenta mitjançant la lectura reproductiva, en la qual el lector considera que la seva

tasca consisteix estrictament en "dir el que diuen els textos". La lectura crítica no persegueix reproduir el text, sinó interpretar-lo, avaluar-lo i analitzar-lo, tenint en compte l'explícit i l'implícit, el que diu i el que amaga. El lector crític sap que hi ha diversos significats per a un text, però també sap que no totes les interpretacions són vàlides, ja que el text imposa les seves restriccions; sap que "comprendre" i "estar d'acord" són dues coses diferents (veure Cassany, 2011; Norris i Phillips, 2009).

Llegir críticament requereix competències complexes, l'adquisició de les quals exigeix pràctica freqüent, on s'explicitin els criteris subjacents a la lectura crítica requereix que les diverses interpretacions se sotmetin al seu torn a debat i discussió. No tots els textos són igualment adequats per a aquest tipus de lectura i per respondre preguntes que la exigeixin; amb freqüència, els lectors amb menys experiència acostumen a confondre el comentari crític amb l'opinió exempta d'arguments. Aquesta dificultat explica que, tot i que al llarg de l'Educació Secundària algunes d'aquestes competències poden ser apreses, molts estudiants, fins i tot en la Universitat, resolguin inadequadament tasques de lectura crítica.

La dificultat de les preguntes.

És difícil pronunciar-se en termes absoluts sobre la dificultat d'un tipus de preguntes. Pot ser que una pregunta d'accés a la informació en un text informativament dens i complex sigui més difícil de respondre per a determinat lector que una pregunta interpretativa sobre un text de contingut familiar. En relació a aquestes preguntes, el tipus d'interpretació que es requereix és un element a tenir en compte, ja que comparar és més senzill que trobar una diferència o que establir relacions de causa/efecte. Tant per a les preguntes interpretatives com per a les literals hi ha una sèrie de factors que contribueixen a fer més o menys complexa la resposta: la quantitat de dades a tenir en compte; el nivell i importància de la informació de caràcter similar en el text; la familiaritat amb el seu contingut; i les seves característiques específiques -longitud, complexitat, abstracció, densitat informativa ...

Però en general, les investigacions en aquest camp troben que les preguntes literals són menys difícils de respondre que les interpretatives, i aquestes menys que les valoratives. Podem acceptar que, més enllà del cas particular, accedir a una informació, respondre de forma literal a una pregunta, és més senzill que inferir i relacionar idees, processos implicats en les preguntes interpretatives. I podem acceptar també que respondre sobre aspectes concrets del text és més fàcil d'elaborar una comprensió global del seu significat. Si a més cal emetre un judici argumentat sobre el mateix (pregunta valorativa), la complexitat augmenta.

Però sens dubte, les preguntes més difícils per als estudiants són aquelles que han de respondre sense que se'ls ensenyi com fer-ho. No es pot esperar que els alumnes sàpiguen relacionar informacions, contrastar arguments, o refutar una idea si no se'ls

mostra com han de dur a terme aquests processos. En els nostres estudis hem pogut constatar aquest tipus de dificultats, així com altres que sovint es consideren resoltes. Per exemple, és habitual que els estudiants prestin poca atenció a la comprensió de la pregunta que se'ls formula, que sovint és simplificada o "traduïda", de fet mal interpretada. També és habitual la tendència a respondre a les preguntes sense haver llegit el text en el seu conjunt -la qual cosa, excepte per a objectius molt concrets, gairebé sempre és necessari-. Si aquesta forma de procedir és la usual, no és estrany que les preguntes que exigeixen comprensió profunda resultin inaccessibles per a molts alumnes, ja que la seva resolució no es dedueix únicament d'un fragment del text i ni tan sols del text en el seu conjunt, sinó que exigeixen unes estratègies que requereixen aprenentatge explícit. A més, en un altre ordre de coses, amb molta freqüència les respostes escrites dels estudiants, fins i tot les que són correctes, semblen més pròpies del llenguatge oral que de l'escrit, per la seva concisió, caràcter directe i sovint, escassa elaboració. El fet d'haver d'escriure una resposta més elaborada i fonamentada té repercussió en l'aprenentatge i en la seva retenció.

Les dades d'investigació mostren que es pot insistir molt més en l'ensenyament i diversificar els interrogants que es dirigeixen als alumnes. Sabem que, tant en les propostes editorials com en l'anàlisi de les preguntes que plantegen els professors, predominen de manera aclaparadora les preguntes d'accés a la informació literal[4], de manera que un pas segur cap a la millora de la pràctica consisteix a combinar el tipus de preguntes que es formulen, assegurant la presència de les que requereixen comprensió profunda del text per ser respostes.

Les preguntes en diferents moments de la lectura.

Deixant de banda les preguntes per ajudar els alumnes a revisar els coneixements que tenen i que poden contribuir a la comprensió del text, la majoria de professors, com es va dir anteriorment, utilitzen les preguntes després de la lectura, molt sovint per ajudar-los a recapitular i per comprovar el que han entès del text.

No obstant això, nombroses investigacions i propostes educatives insisteixen en el valor dels interrogants previs a l'acte de llegir; qüestions que, plantejades als alumnes en relació a un text (o textos), permeten als professors orientar el processament de la informació que els estudiants necessiten dur a terme per aconseguir la seva comprensió. Les preguntes, en aquest moment previ, funcionen com una guia, adopten el rol d'objectiu que cal aconseguir mitjançant la lectura. Així, ajuden el lector a establir prioritats, a discernir el que és important del que no ho és, i fins i tot a valorar el grau en què han aconseguit assolir la finalitat proposada, facilitant la supervisió metacognitiva, que té lloc tant mentre llegim com en finalitzar la lectura.

La importància de llegir amb una finalitat ha estat reconeguda per tots els especialistes que treballen en comprensió lectora. Però si la lectura es fa no només per

comprendre, sinó per fomentar i donar suport a l'aprenentatge, llavors és imprescindible que els estudiants tinguin una finalitat, una pregunta (o diverses) que els ajudi en l'exploració dels textos que llegeixen. Si ho pensem un moment, veurem que en totes les unitats didàctiques, els estudiants han de tractar amb una considerable quantitat de textos, sovint plens de "informació important". Identificar les finalitats que es pretén aconseguir de manera prioritària ajuda a tots, alumnat i professors, a optimitzar el processament d'aquesta informació i, en el millor dels casos, a transformar-la en veritable coneixement. Saber amb precisió el que busca amb la lectura proporciona criteris clars al lector per avaluar si es va acostant a la meta desitjada. Dit d'una altra manera, pot autoregular la seva lectura, té un referent per identificar el que és important i el que no ho és, el que comprèn adequadament i el que dóna problemes, així com si cal que faci alguna cosa per resoldre'ls. Està immers en una lectura intel·ligent, estratègica.

Per què estratègica? Perquè el lector sap què persegueix, i aquest coneixement li dóna pistes per pensar en la millor manera d'arribar-hi (per exemple, si ha de llegir tot el text, de dalt a baix, o si ha d'anar a un apartat determinat; si en té prou amb una lectura o ha rellegir, si necessita o no prendre notes, subratllar ...). I perquè també té un referent clar per saber si s'assoleix l'objectiu marcat, el que li permet, si li cal, modificar les seves estratègies i així aconseguir la seva finalitat. Al contrari, quan es llegeix sense finalitat, els lectors, sobretot si els textos són llargs i / o densos, com els dels llibres de text, no saben molt bé com distribuir la seva atenció, llisquen la mirada per la pàgina i moltes vegades, quan han acabat la seva lectura, no sembla que puguin valorar si han entès o no (o què han entès i què no). És una lectura rutinària, que no està orientada i en la qual el lector pot trobar-se perdut entre detalls que li desvien de la construcció del significat global.

Ajudar els professors interessats a revisar la seva pràctica en la formulació de preguntes -quines preguntes plantegen, i en quin moment del procés de lectura ho fan- pot revertir en una millora de les condicions en les que sovint els estudiants aborden la lectura de textos per aprendre. És partir del que ja fan per incorporar algunes millores, la repercussió en l'aprenentatge dels estudiants s'hauria de fer patent. A més, cal no oblidar que les preguntes que se'ls formulen funcionen com a model del que aprenen els estudiants; estarem d'acord que com més diversificats i pertinents siguin aquests models, millor. Per concloure, alguns interrogants que poden facilitar la reflexió del professorat sobre el paper que s'atribueix a la lectura en general, i a les preguntes en particular, en el context de les àrees curriculars (Shanahan, 2014; Solé, en premsa):

¿Faig llegir suficient als estudiants en el meu matèria? ¿Els ensenyo com poden accedir a les idees clau del text?

Tenen oportunitat de llegir en silenci, amb objectius clars? Llegeixen textos de suficient longitud, i de complexitat graduada?

¿Les preguntes i tasques de lectura / aprenentatge que proposo o que surten en el llibre, varien en el seu nivell de complexitat?

¿Les preguntes que formulo s'han de respondre per escrit?

Referències bibliogràfiques

Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist?. *Reading and Writing*, 26(3), 349-379. doi:10.1007/s11145-012-9372-9

Carlino, P. (2013) Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18, 57, 355-381

Cassany, D. (2011) *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.

Daines, D. (1986). Are teachers asking higher-level questions? *Education*, 106, 368-374.

Goldman, S. R.; Durán, R. P. (1988). Answering questions from oceanography texts: Learner, task and text characteristics. *Discourse Processes*, 11, 373-412. doi:10.1080/01638538809544710

Guszk, F. J. (1967). Teacher questioning and reading. *Reading Teacher*, 21, 227-234.

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.

Norris, S.P. & Phillips L.M. (2009) Scientific Literacy. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds) *The Cambridge Handbook of Literacy*. NY: Cambridge University Press.271-285

O'Flahavan, J. F., Hartman, D. K., & Pearson, P. D. (1989). Teacher questioning and feedback practices after the cognitive revolution: Replication and extension of Guszk's (1967) study. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 461*

OCDE (2016 a) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2016. Informe español

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/eag/panorama2016okkk.pdf?documentId=0901e72b82236f2b>

Pozo, J.I. (2016) *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza.

Raphael, T. E.; Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221. doi: 10.1598/RT.59.3.1

Rouet, J. F. (2006). *The skills of document use: from text comprehension to Web-based learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Saiz Serrano, J. (2011) Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25 (37-64)

Sanchez, E., (Coord), García, R. & Rosales, J. (2010) *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: GRAÓ.

Shanahan, T. (2014). How and how not to prepare students for the new tests. *The Reading Teacher*, 68, 184-188.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Solé, I. (2014) El aprendizaje de la competencia lectora. En C. Lomas (Ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Pp. 84-95. Barcelona: Octaedro.

Solé, I. (Coord.), Castells, N.; Miras, M.; Lordán, E. y Nadal, E. (en prensa) *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Barcelona: Horsori.

Notes:

[1] Veure Miras, M. Leer para aprender integrando varias fuentes. En I. Solé (Coord.), N. Castells, M. Miras, I. Lordan i E. Nadal (en premsa).

[2] Veure Castells, N., Nadal, E. Leer y aprender con tecnologías digitales. En I. Solé (Coord.), N. Castells, M. Miras, I. Lordan i E. Nadal (en premsa).

[3] Les idees que es presenten a continuació s'exposen amb més amplitud a Solé, I. Preguntas y respuestas para fomentar la comprensión y el aprendizaje. En I. Solé (Coord.), N. Castells, M. Miras, I. Lordan i E. Nadal (en premsa).

[4] Per exemple, Daines (1986) en un estudi dut a terme amb professors d'educació primària i secundària en l'àmbit de les ciències socials, va trobar que aquests plantejaven un 93% de preguntes literals, mentre que només un 7% eren interpretatives. Altres investigacions - Guszak, 1967; O'Flahavan, Hartman, & Pearson, 1989- van arribar a conclusions similars. Els resultats aportats per Saiz Serrano (2011) sobre les característiques de les preguntes en llibres de text d'Història al nostre país, mostren així mateix un clar predomini de les preguntes de baix nivell.