

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura des d'àrees no lingüístiques. Estudi comparatiu del treball en Ciències Socials a Catalunya i Ontario (Canadà)

Carles Grabuleda Teixidor

IES Ridaura (Castell-Platja d'Aro)

Universitat de Girona

A ningú sorprendrà dir que bona part dels laments del professorat es fan ressò de les dificultats de comprensió lectora de molts alumnes. Ho corroboren estudis com els PISA, que han permès comparar a partir de criteris, potser discutibles, però en qualsevol cas, objectivables i exhaustius, les diverses realitats internacionals, entre les quals la nostra no destaca especialment per la seva brillantor. Quan aquests alumnes amb poca habilitat lectora hagin de treballar continguts de matèries que exigeixin un ús intensiu de la llengua el problema s'aguditzarà, i els resultats, òbviament, no podran ser gaire bons. Tanmateix, però, sovint ens sobten situacions paradoxals: alumnes capaços de resoldre satisfactòriament les activitats plantejades a classe però incapaços de respondre amb igual competència a qüestionaris com els que PISA o altres informes semblants plantegen. Això ens hauria de portar a pensar que possiblement el nostre problema no vé tant per falta d'eficàcia o d'esforç per part de mestres i estudiants sinó d'un mal plantejament dels objectius d'aprenentatge, fruit de no haver tingut en compte les múltiples dimensions de l'activitat lectora a l'hora de preparar les activitats docents ⁱ. El que ara volem és constatar com, en la nostra realitat quotidiana, sovint tenim poc en compte les necessitats de comprensió dels alumnes quan elaborem textos didàctics. Si no pensem en adequar el vocabulari ni la complexitat gramatical al que realment poden abastar en diferents edats, la significativitat dels aprenentatges se'n ressentirà. Si els estudiants no han estat capaços d'entendre el contingut, no podran respondre a activitats que els ho exigeixin, com les de PISA, que pretenen avaluar la comprensió a partir d'un concepte de lectura molt ampli i allunyat de la mera comprensió literal ⁱⁱ. Ans al contrari, només seran capaços de respondre a activitats d'un nivell d'exigència comprensiva molt baix, com les que els proposen bona part dels llibres de text d'ús corrent al nostre país, com ara vull constatar.

Provar de valorar d'una manera més o menys objectivable el grau de complexitat dels textos ara s'escapa del nostre abast i objectius. Tampoc podem entrar a valorar la gran multiplicitat de recursos que es poden utilitzar a l'aula, però sí que podem fer-hi una primera aproximació a partir de l'anàlisi d'uns quants llibres de text que, per bé o per mal, segueixen sent el recurs més utilitzat entre els docents en les aules de ciències socials. És justament això el que ara proposem: començar a pensar sobre com són fets els nostres llibres de text, veure què exposem als alumnes, com els ho exposem i com els demanem que treballin, i comparar-ho amb com es fan aquests mateixos processos en altres països.

Per tal de veure fins a quin punt els diferents aspectes d'un concepte ampli de lectura com el que es proposa a PISA són presents en els materials didàctics que utilitzem convindria trobar una manera de detectar quines destreses lectores requereixen tant el text com les activitats proposades en els

nostres llibres i materials de classe. PISA concreta en cinc grans grups les destreses lectores que calia valorar: comprensió global, obtenció d'informació, elaboració d'interpretacions, reflexió sobre el contingut del text i reflexió sobre la forma. Si obviem aquest últim aspecte, poc pertinent si analitzem només textos que formalment s'assemblen molt, els altres aspectes els podríem situar fins i tot en una gradació, en la mesura en què cadascun requereix una habilitat creixent per part de l'alumne:

1. Comprensió global: L'alumne ha d'entendre les idees generals del text.
2. Obtenció d'informació: És capaç d'extreure informació concreta del text i utilitzar-la en altres contextos.
3. Elaboració d'interpretacions: Pot demostrar que ha entès el contingut profund del text a base d'interpretar-ne aspectes concrets, i formular hipòtesis i inferències que permetin anar més enllà del que ha llegit.
4. Reflexió sobre el contingut del text: Ha de poder utilitzar el que ha après per fer-ne la seva pròpia valoració i ser capaç d'integrar els nous coneixements amb els que tenia prèviament i mostrar una actitud crítica i fonamentada a partir d'aquesta integració de coneixements.

Una tipologia com aquesta permet discernir entre les diferents destreses que es poden requerir en llegir i situar-les en una escala de creixent exigència reflexiva. És una relació de destreses que recorden les clàssiques taxonomies elaborades temps enrere, principalment per Benjamin Bloom, i que ara ens poden servir per adaptar aquesta classificació de destreses lectores a una gradació que sigui més útil i precisa per comparar les exigències dels textos i les activitats proposades en els materials didàctics de ciències socials ⁱⁱⁱ. D'acord amb els plantejaments de Bloom, una classificació d'aquesta mena jerarquitzaria les activitats d'ensenyament-aprenentatge en sis nivells (*Recordatori-Identificació, Comprensió, Aplicació, Anàlisi, Avaluació i Síntesi-Creació*) en funció del grau d'exigència intel·lectual que cadascuna requereixi. Això ens permet classificar i quantificar les activitats de diferents propostes didàctiques a fi de comparar-les. Tanmateix, si es vol adaptar aquesta classificació a efectes d'avaluar propostes actuals en ciències socials, em semblaria operatiu fer-hi tres petits retocs:

- Es podria afegir una categoria entre els dos nivells més baixos (*identificació* i *comprensió*) per classificar aquelles activitats que exigeixen més que una mera identificació d'elements informatius, sense requerir-ne cap comprensió, però que no requereixen tampoc una comprensió global del sentit de la informació que es proporciona, sinó que es poden respondre satisfactòriament amb una mera comprensió formal o amb una petita reelaboració de la informació.
- Es podria afegir al nivell més alt una nova categoria, a fi de situar-hi aquelles activitats que exigeixen una elaboració posterior del que s'ha treballat, a partir de la recerca de nous materials i fonts d'informació, activitat força freqüent a ciències socials.
- Es podria fusionar en una de sola les categories 3 i 4 de la classificació de Bloom (*Aplicació* i *Anàlisi*) perquè ambdues, de fet, requereixen la mateixa habilitat, una comprensió profunda del text o de la informació. Si el grau de comprensió és suficient, l'alumne serà capaç d'aplicar el nou coneixement en altres contextos i, igualment, d'analitzar-lo i treure'n conclusions o fer-ne inferències.

Amb aquests retocs, la classificació que proposem quedaria així:

Tipus d'activitat	Exemples
1.- Recordatori-Identificació (activitats d'identificació i extracció d'una informació puntual)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quina és la capital de França? ▪ Qui va pintar Las Meninas?
2.- Comprensió formal (Cal haver entès alguns elements d'informació o haver reelaborat la informació)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mira la llegenda d'aquest mapa i digues de quin color caldria pintar un punt situat a 400 m. d'alçada. ▪ Mira el mapa i digues el nom de

	l'estret que separa Europa d'Àfrica.
3.- Comprensió global (Cal demostrar haver entès les idees fonamentals del text i saber-les exposar clarament)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Què vol dir la frase...? ▪ Explica amb les teves paraules...
4.- Comprensió profunda (Aplicació i anàlisi) (S'exigeix usar els nous coneixements per aplicar-los en noves situacions o per treure'n conclusions o inferències que permetin anar més enllà dels continguts estrictes)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D'acord amb aquesta definició de democràcia, digues quins dels països que coneixes són democràtics. ▪ Després d'estudiar les revolucions francesa, russa i americana, quines conclusions en podem treure sobre les causes d'una revolució?
5.- Pensament crític - Avaluació (Cal poder formular opinions fonamentades sobre el que s'ha après)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Què en penses de...? ▪ Creus que seria millor actuar de tal manera o de tal altra?
6.- Síntesi-Creació (Es requereix un esforç d'empatia per relacionar el coneixement adquirit amb les capacitats creatives del propi pensament)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Si et trobessis en aquesta situació, com actuaries? ▪ Escribeu una carta queixant-te de... ▪ Com haurien anat les coses si tal fet no hagués passat...? ▪ Imagina't que ets X. Què faries si...?
7.- Recerca (Cal reelaborar la informació a partir de noves dades que cal cercar més enllà de l'activitat de l'aula)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pregunta als teus familiars, veïns i amics on han nascut i elabora unes gràfiques... ▪ Busca informació sobre...

Això s'ha d'entendre com un esforç per intentar sistematitzar una tipologia d'activitats possibles en funció del seu grau de complexitat. De ben segur que hi ha elements prou discutibles. D'altra banda, també es podrà qüestionar a la pràctica allò que aquí, en la teoria, queda prou clar a partir d'aquesta catalogació i exemples. Sovint podrem tenir dubtes en atribuir a una activitat proposada en un llibre de text o en una classe real una o altra categoria, però en qualsevol cas l'aproximació em sembla útil perquè ens equivocarem de poc. Podríem discutir si una activitat concreta cau a la categoria 2 o a la 3, però és més difícil que discutim si cau a la 1 o a la 5, per exemple. A grans trets, doncs, la classificació ens permet veure quina tipologia d'activitats predomina en cada proposta didàctica, i és el que ara provarem de fer a partir de la comparació de les propostes que fan diferents llibres de text.

No cal dir que a cada classe el docent adapta a les seves necessitats el que es proposa en els materials que utilitza i que, per tant, el que aquí poguem fer a partir només d'alguns llibres de text no es correspondrà amb la realitat de cada aula, però sí que ens permet veure quina mena d'activitats predominen com a tendència en les propostes dels materials didàctics usats a diferents llocs. He triat fer una comparativa d'una mostra de llibres de text catalans amb llibres canadencs, en concret de la província d'Ontario, bàsicament perquè Canadà és un dels països amb millors resultats en totes les comparatives internacionals i, alhora, perquè és un país fàcilment comparable al nostre (estructura política, organització territorial, nivell de vida, pluralitat lingüística, heterogeneïtat social, etc.), però amb uns nivells de rendiment escolar força superiors^{iv}. L'elecció de la província d'Ontario, en concret, respon a totes aquestes semblances, més acusades potser que a la resta del país, perquè la d'Ontario és la societat més urbana i plural del Canadà, però també al fet que el ministeri d'educació d'Ontario té reconeguts explícitament uns criteris força exigents per a l'aprovació de llibres de text i materials didàctics. S'aproven només uns pocs llibres, recollits a *The Trillium List*, un registre oficial, que no sempre responen a una única assignatura ni a un sol curs, sinó adreçats a temàtiques diverses i adaptables a situacions i nivells escolars diversos. En

qualsevol cas, però, la normativa exigeix als autors haver tingut en compte consideracions que aquí fem quant a formes d'organitzar el text, nivells de llenguatge i tipus d'activitats educatives proposades ^v.

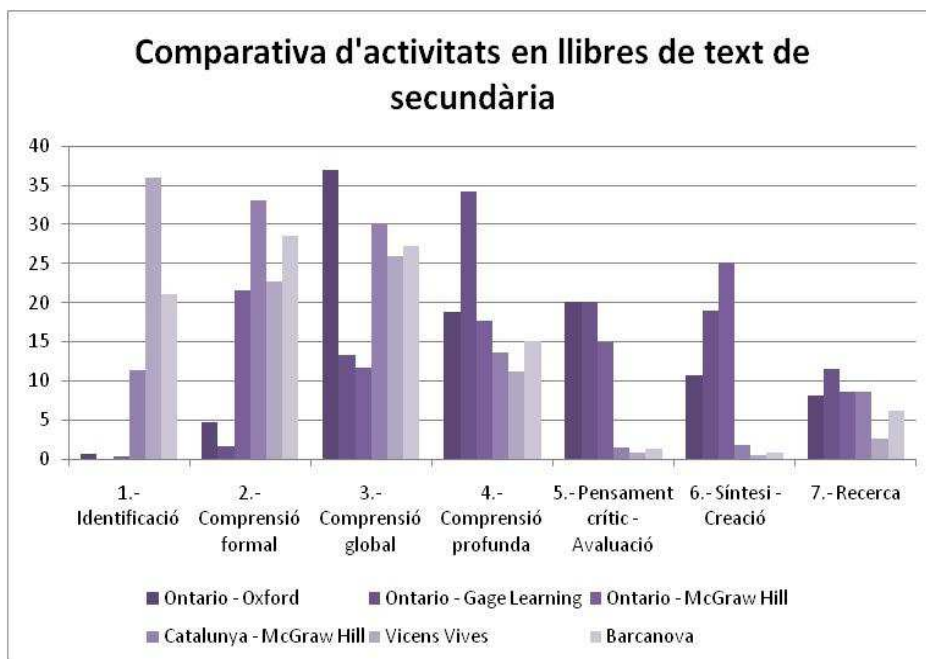
Obviaré ara entrar a valorar les diferències referents a maneres de construir els textos (vocabulari, complexitat gramatical, etc.), que exigirien una altra mena de treball, però que salten a la vista a poc que fullegem els llibres d'una i altra procedència. Només diré que, a primer cop d'ull, s'observa que la complexitat del text i els requeriments lèxics són molt menors en el cas canadenc, on es té en compte les possibilitats de comprensió de l'alumnat. Si la complexitat del text és menor, la comprensió serà major, i les activitats que se'ls podran demanar als alumnes podran ser més exigents. Això no és cap casualitat. Respon als criteris del propi Ministeri d'Educació d'Ontario, que explícitament exigeix als autors adequar-se al nivell de llenguatge i als exemples i situacions que els alumnes puguin ser capaços de comprendre. A conseqüència d'això, el ministeri exigeix, d'altra banda, que les activitats proposades "*...responguin a un ampli ventall d'estratègies educacionals*" i que "*...permetin, i obliguin, als alumnes a desenvolupar alts nivells d'ús intel·lectual i de solució de problemes, per aplicar conceptes i procediments i per a comunicar la seva comprensió...*". S'exigeix un "*high order thinking*" sense que això hagi de voler dir barrar el pas als alumnes amb més deficiències, sinó demanar un ús racional del pensament, sigui quin sigui el nivell intel·lectual de l'alumnat. Quedaran descartades, doncs, activitats que no requereixin aquesta mena d'esforç, com les que classificaríem en el nivell més baix de la nostra tipologia. Només en cas que el material proposat respongui a aquests criteris rebrà l'aprovació ministerial ^{vi}.

Sense ànim de presentar resultats conclouents, presento un projecte de recerca i no una recerca completa, sinó d'apuntar possibles línies de treball, les dades que apporto em semblen suficients per indicar que el plantejament dels materials didàctics canadencs implica maneres de treballar força diferents de les nostres. M'he limitat a fer un buidatge de les activitats que es proposen en alguns manuals de secundària, potser pocs, però suficients per indicar tendències, i més si tenim en compte que un cop d'ull una mica detingut, sense arribar a ser exhaustiu, d'altres manuals, em corrobora les tendències aquí apuntades. He aplicat el criteri de dividir aquestes activitats en les set categories que, partint de les taxonomies de Bloom i dels criteris de PISA, he establert abans per valorar el diferent nivell d'esforç intel·lectual que s'exigia als alumnes.

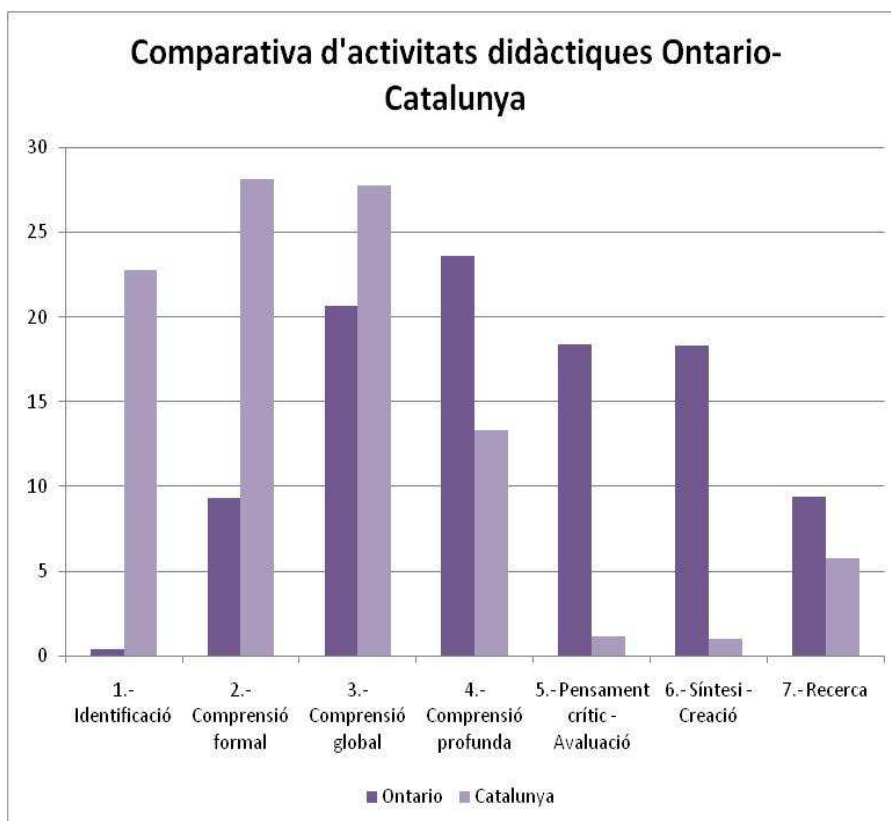
Només he avaluat tres manuals d'Ontario i tres de Catalunya. Això podria semblar poc ^{vii}, però no ho és tant si tenim en compte que en conjunt, apleguen gairebé tres mil activitats avaluades, i que, d'altra banda, el número de manuals aprovats i utilitzats a les escoles de Catalunya és bastant alt, però a Ontario és molt més baix ^{viii}. He intentat que fossin textos representatius en la mesura en què cobrissin aspectes diferents del currículum (activitats de geografia i activitats d'història), d'una banda i, de l'altra, que fossin homogenis quant a continguts.

Això ha obligat a examinar materials preferentment adreçats del nostre primer cicle d'ESO, atès que en els cursos que corresponen al nostre segon cicle, el currículum d'Ontario és força diferent al nostre.

Si avaluem la presència, en percentatge, de cadascun dels tipus d'activitats en els diferents manuals, els resultats són els següents:



Hi ha una diversitat notable entre les activitats plantejades en els diferents llibres. La distribució de la tipologia d'activitats no és gens homogènia, en funció, lògicament, dels criteris de cada autor. Tanmateix, agrupant-les per països es fa evident una tendència general que marca diferències molt significatives entre el treball que es proposa a Catalunya i el que es proposa a Ontario. Des d'aquest punt de vista, la comparació per països dona el següent resultat:



Són ben clares a simple vista les diferències entre uns i altres, tant si ens ho mirem per edicions com, sobretot, si agrupem per nacionalitats els diferents manuals. No hi ha cap mena de dubte que, a Canadà, les preguntes i activitats plantejades als alumnes corresponen a categories molt superiors. És especialment significatiu el cas de les primeres categories, sobretot en el primer nivell, el que només requereix la identificació i cita literal d'algun element del text, sense exigir-ne la comprensió, gairebé inexistent en el cas dels llibres canadencs. De fet, d'acord amb els criteris ministerials, un llibre que proposés activitats d'aquesta mena no rebria la corresponent homologació. A Catalunya, en canvi, si ho sumem al segon nivell, que només exigeix una capacitat de comprendre les formes del text, sense requerir la comprensió profunda, aquestes activitats són aclaparadorament majoritàries. Als manuals d'Ontario, en canvi, són majoritàries les activitats dels nivells 4, 5 i 6, les que no tan sols exigeixen una comprensió profunda sinó que també requereixen de l'alumne un esforç per formular hipòtesis, comparacions i exercicis d'empatia. Són molt freqüents activitats que exigeixen fer valoracions positives o negatives, argumentant-les, de moltes qüestions. També abunden activitats del tipus "què faries tu en el lloc de...?", o "imagina que ets X, escriu una carta...", o "busca les característiques del país X i explica com se sentiria...", molt poc presents als nostres manuals, i que obliguen als estudiants a cercar, pensar i fer una explicació que, en cap cas, es pot limitar a copiar una part del text, que és el que sovint intenten limitar-se a fer els nostres alumnes. Només en la categoria 7, la que invita a realitzar recerca més enllà del text, les activitats d'uns i altres manuals semblen equilibrades, si bé això és més aviat quantitatiu, ja que si ens dediquéssim a discutir qualitativament les propostes, les diferències tornarien a quedar marcades.

De tot això en resulta que, al marge d'altres possibles problemes que s'estan analitzant des de molts diferents àmbits, les mancances clares dels nostres alumnes a nivell de comprensió lectora, que repercuteixen en la seva capacitat per assimilar idees, formular-ne de noves i expressar-les, es pot explicar en part també per una cosa tan simple com la forma com enfoquem els continguts, els redactem en els textos utilitzats i en demanem resultats. Des d'aquest punt de vista, canvis ben petits, i econòmicament gens costosos a nivell d'infraestructura docent, sembla que podrien donar resultats notables. Un simple canvi de plantejament en la manera de presentar la informació i una reflexió sobre allò que cal demanar als alumnes exigiria canvis en la manera de treballar de professors i alumnes, massa acostumats, potser tant els uns com els altres, a la clàssica dinàmica de pregunta-resposta tancada. Canviar dinàmiques consolidades no és gens fàcil, però els resultats a mitjà i llarg termini podrien ser importants.

ⁱ SCHLEICHER, Andreas, Director dels Estudis PISA, entrevistat a *Expansión*, 23-10-2007

ⁱⁱ PISA. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*, OCDE-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p. 31

ⁱⁱⁱ BLOOM, B.S., Ed., *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York, David Mc.Kay Co. Inc., 1956. Hi ha una revisió i una actualització, elaborada, entre altres, pel mateix autor, a ANDERSON, L.W. - KRATHWOHL, D.R. - BLOOM, B.S., *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, 2001. En aquest treball utilitzo la base de Bloom amb aquestes correccions posteriors que, fonamentalment es concreten en canviar el terme *coneixement* pel terme *recordatori* en el primer nivell, i en invertir l'ordre dels dos últims nivells, en entendre que la síntesi és l'activitat que més esforç intel·lectual requereix per part de l'alumne.

^{iv} No és fàcil trobar referències bibliogràfiques sobre sistemes educatius comparats al nostre país. Potser el treball recent més ambiciós és el de PRATS, J. - RAVENTÓS, F., Dirs., *Els sistemes educatius europeus. ¿Crisi o transformació?*, Fundació La Caixa, Col·lecció Estudis Socials, n. 18, Barcelona, 2005. Ens val com a pauta per valorar els diferents aspectes d'un sistema educatiu. Per analitzar el sistema educatiu canadenc no conec bibliografia a l'abast en les nostres biblioteques. D'altra banda, cal afegir-hi que cadascuna de les províncies canadenques té el seu propi sistema educatiu, amb diferències prou significatives que fan difícil estudiar-los com un tot. En qualsevol cas, no és aquest ara el nostre objectiu. Bàsicament, utilitzo

informacions oficials, obtingudes d'entre les que ofereix el propi Ministeri d'Educació de la província d'Ontario (<http://www.edu.gov.on.ca>).

^v Es pot veure una exposició d'aquests criteris a *Submission Procedures for Textbooks for "The Trillium List"*, Ontario, Ministry of Education, 2006. També a *Guidelines for Approval of Textbooks*, Ontario, Ministry of Education, 2006. Els currículums, els criteris per a l'aprovació de llibres de text i la relació de llibres aprovats per a cada nivell de l'estat d'Ontario es poden consultar fàcilment a través del web del Ministeri d'Educació d'Ontario (<http://www.curriculum.org/occ/trillium>). És interessant contrastar les directrius aquí exposades amb les que es van establir a Catalunya a partir del Decret 69/1993 de 23 de febrer de 1993 (Vegeu DOGC, 1722, 17-3-1993).

^{vi} *Submission procedures...*, pp. 9-10

^{vii} Concretament, hem analitzat els següents manuals. Per al cas de Catalunya he treballat, en concret, el llibre de primer d'ESO, de l'editorial Barcanova, de C. TREPAT, J. BUSQUETS, S. CAMPAMÀ, A. CUCALA, J.M. SERRA i J. VIDAL, el de la sèrie *Astrolabi*, de l'editorial Mc. Graw Hill, elaborat per J.C. LUQUE, A. CAMPOS, M. CIRACH, J. GUTIÉRREZ i L. TUÀ, i el de la sèrie *Marca*, de l'editorial Vicens Vives, d'A. ALBET, P. BENEJAM, M. GARCÍA, C. GATELL i J. ROIG. Els he comparat amb els següents llibres aprovats a Ontario: FIELDING, J. - DEIR, E., *Canada. The Story of our Heritage*, Toronto, Mc. Graw Hill, 2000 (Homologat per al grau 7); HANNELL, C. - DUNLOP, S., *Discovering the Physical World*, Don Mills, Oxford Univ. Press Canada, 2000, i DRAPER, G. - FRENCH, L. - CRAIG, A., *Human Geography. Discovering Global Systems and Patterns*, Toronto, Nelson - Gage Learning, 2000. Tots tres textos han estat editats per primer cop el 2000, revisats el 2004 i homologats per al seu ús en els graus 7 i 8 de geografia i història, equivalents als nostres primer i segon d'ESO. De tota manera, s'especifica que el seu ús també ha estat autoritzat per als estudis genèrics de ciències socials dels cursos anteriors de primària.

^{viii} Per al curs 2006-2007 només hi havia reconeguts pel Ministeri d'Educació un total d'onze llibres de text per cobrir els graus 7, 8 i 9, els que serien els equivalents als nostres primer, segon i tercer d'ESO. Als graus 10, 11 i 12, en canvi, els nostres quart d'ESO i Batxillerat, el currículum es diversifica molt més, cosa que feia més difícil la comparació homologable a aquests nivells.