

Aprendre a llegir a l'era digital

La lectura amb altres persones en el procés de desenvolupament de la competència lectora

David Duran

Després de recordar el caràcter après i complex de la competència lectora i d'explorar les diferències entre els textos en els suports paper i digital, l'article planteja que, per aprofitar les potencialitats del text digital –i permetre l'ajust a la diversitat de lectors–, és necessària la participació del mediador, algú una mica més expert que l'aprenent. S'ofereixen tres exemples d'ús de mediació entre alumnes per a la millora de la comprensió lectora en contextos digitals.

▣ **PARAULES CLAU:** competència lectora, lectura digital, aprenentatge entre iguals, tecnologia de la informació i la comunicació.



Marta Díaz

La lectura, competència complexa que s'aprèn al llarg de la vida

Tothom neix amb una capacitat innata per al llenguatge –un instint, en diuen alguns autors– i desenvolupa la seva forma oral gairebé d'una manera natural. En canvi, la lectura i l'escriptura són habilitats que s'aprenen (o no) a través de la interacció i l'ús de tecnologies que han anat variant al llarg de la història. Per llegir i escriure necessitem algú –una mica més expert– que ens ensenyi a emprar símbols que estamparem sobre argila, papirs, paper o pantalles.

A més de poder ser apresada, una segona característica de la lectura és la complexi-

Per llegir i escriure necessitem algú –una mica més expert– que ens ensenyi a emprar símbols que estamparem sobre argila, papirs, paper o pantalles

A FONTS

Lectura en pantalles

Lectura



Vegeu el vídeo de **Llegim en parella** a la web de Guix:

<http://guix.grao.com>

A FONS

tat. La neurociència ha constatat el que ja intuïem: llegir requereix el concurs d'una sèrie de processos cerebrals complexos que impliquen l'actuació integrada de tres sistemes: el de reconeixement (ortografia, fonologia, semàntica, sintaxi, gramàtica...); l'estratègic (buscar les constants anteriors, els punts de vista de l'autor, monitoritzar el procés de lectura...), i l'afectiu (la disposició a la lectura és mediada per la història personal, els interessos, les expectatives, la motivació...). La distribució d'aquests sistemes depèn de la natura de la tasca, del tipus de text i també de les característiques individuals. **Com en altres coses a la vida, no hi ha dos lectors iguals.**

La tercera característica de la lectura és que es tracta d'una competència que admet graus diversos de profunditat i que es desenvolupa al llarg de la vida. Per això constitueix una competència bàsica de totes les etapes de l'ensenyament obligatori i dels nivells posteriors de les societats multilingües. Si hem dit que hi ha diversitat de lectors, també hauríem de reconèixer que cadascú de nosaltres presenta un grau diferent de competèn-

Com en altres coses a la vida, no hi ha dos lectors iguals la lectura és que es tracta d'una competència que admet graus diversos de profunditat i que es desenvolupa al llarg de la vida

cia lectora, segons la llengua, el tipus de text o l'objectiu de lectura, o, fins i tot, segons el suport de lectura. Hi ha persones que es consideren millors lectors sobre paper que sobre pantalla. Explorem, breument, les diferències de la lectura en un suport o en un altre.

Lectura en paper i lectura en pantalla

La lectura sobre paper, la lectura impresa, es caracteritza fonamentalment pel caràcter estàtic. La permanència del text imprès és la virtut i alhora l'inconvenient d'aquest suport tradicional. Virtut perquè, com tants cops s'ha dit, la quietud en què es practica promou la concentració i el que alguns autors han anomenat lectura profunda a la recerca de la comprensió. La seva permanència és tal que, quan volem comprendre un text imprès, tendim a «moure'l», subratllant-lo, marcant-lo..., transformant-lo. I inconvenient perquè justament l'estaticitat que presenta fa que el text s'ajusti poc –o gens– a la diversitat de lectors a què ens hem referit abans.

La lectura en suport digital, per contra, es caracteritza per la mobilitat que permet ajustar-la a la diversitat de lectors. Podem flexibilitzar la representació visual a través de les eines que ens ofereix qualsevol processador de textos (canviant-ne la lletra, el fons...). I encara més, gràcies a la separació de contingut i forma, podem,

La lectura en suport digital es caracteritza per la mobilitat que permet ajustar-la a la diversitat de lectors

per exemple, fer llegir el text en veu alta, traduir-lo al Braille o, com es fa en qualsevol llibre electrònic, clicar sobre una paraula per conèixer-ne el significat mitjançant la consulta a un diccionari o una enciclopèdia. Tot plegat, és clar, de forma reversible, tornant al text original quan ho desitgem.

La potencialitat del suport digital per ajustar-se a les característiques i a les necessitats diverses dels lectors és tan gran que existeixen iniciatives, com la impulsada pel Center for Applied Special Technology,¹ basada en el disseny universal de l'aprenentatge, que pretenen que el text mateix ofereixi possibilitats d'ajustament personalitzat, arribant –com en el somni de les màquines d'aprenentatge conductistes– a oferir suports pedagògics dins de la zona de desenvolupament proper de cada lector.

Segurament, com en el cas del suport imprès, el que fa prodigiosa la lectura digital és, alhora, el desavantatge que presenta. Alguns autors –llegiu Carr (2011), per exemple– alerten que la lectura digital, com la que fem quan naveguem per Internet, promou un tipus de lectura ràpida, superfi-

La lectura digital canviarà les nostres ments, com també ho va fer la impresa en el moment que va sorgir

cial i multitasca que ajuda ben poc a reflexionar, a crear sentit i a comprendre. I fins i tot postulen que Internet està modificant les nostres ments, desenvolupant unes capacitats (localitzar, classificar i avaluar ràpidament fragments d'informació envoltats de distractors de tota mena), en detriment d'unes altres vinculades a la concentració i al control mental i emocional.

Tant el suport paper com el digital són tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). És obvi que la lectura digital canviarà les nostres ments, com també ho va fer la impresa en el moment que va sorgir, però també ho és que tant l'una com l'altra, en tant que eines, no produeixen aprenentatge per elles mateixes. No per assegurar-nos en una biblioteca aprendrem res dels llibres que hi ha. Certament, el suport digital ofereix unes possibilitats enormes i il·limitades (si pensem que la Web 3.0 és a punt d'arribar), però l'aprofitament que en podem fer, com a eines de i per a l'aprenentatge, depèn, lògicament, de com les usem. I les revisions de les repercussions sobre l'aprenentatge de l'ús de les TIC no aporten resultats tan prometedors com caldria esperar (Coll i Monereo, 2008). Com diuen

aquests autors, les TIC no són en si mateixes eines d'aprenentatge, s'hi converteixen només si són emprades per planificar i regular l'activitat i els processos psicològics propis i aliens. En aquest sentit, les TIC són instruments en la interacció entre professor i alumnes o entre els mateixos alumnes.

Aprendre a llegir amb textos digitals

El caràcter divers i plàstic –complex i ple de possibilitats– dels textos digitals i la necessitat d'aprofitar-los com a eines d'aprenentatge requereix mediadors, persones una mica més expertes que els aprenents, que comparteixin amb ells la càrrega cognitiva i que facilitin els ajustos necessaris. A les nostres aules, els mediadors per excel·lència són els professors, però també sabem que els alumnes –sota la supervisió i l'ajuda del professorat– poden actuar com a mediadors dels seus companys i companyes.

Disposar de textos que poden adaptar-se a les necessitats personals de cadascun dels nostres alumnes, però no disposar de temps a l'aula per fer-ho ens pot abocar de nou a un sentiment professional d'impotència i frustració. O bé a tornar a fer servir les TIC de manera homogeneïtzadora, com a substitutes del llibre de text, amb la qual cosa en desaproveitem el potencial.

Entre la intervenció del professor oferint el suport d'ús i l'ajuda pedagògica a l'alumne perquè s'apropriï dels processos d'aprenentatge de la lectura i l'ús autònom de l'alumne, podem emprar les ajudes dels iguals, organitzant interaccions en petit grup o en parella que permetin la coregulació a través de la cooperació. Vegem, a títol d'exemple, tres pràctiques de desenvolupament de la competència lectora a través de l'aprenentatge entre iguals:

1 Tutoria entre iguals

Es tracta de treure profit pedagògic de les diferències de competència entre els alumnes, en aquest cas, també com a lectors diversos. A Catalunya, un bon grapat d'escoles porten a la pràctica *Llegim en parella* (Duran i altres, 2009), un pro-

A FONTS

Lectura en pantalles

Lectura



A FONTS

grama on els alumnes tutors milloren la seva competència lectora ensenyant a companys tutorats, que aprenen gràcies a l'ajuda personalitzada i permanent que reben.²

2 Ensenyament recíproc

Els diferents processos de la comprensió lectora són distribuïts entre els membres de l'equip, en forma de rols, per tal de compartir la càrrega cognitiva. Així, un alumne llegeix i resumeix, l'altre fa preguntes intel·ligents, l'altre les respon i el darrer anticipa el fragment següent. La rotació dels rols permet que, mentre els nois i noies desenvolupen aquestes habilitats lectores, comprenguin un text complex que individualment no entendrien. Aquest mètode d'aprenentatge cooperatiu, dissenyat als anys vuitanta per Annemarie Palincsar i Ann Brown, ofereix moltes possibilitats en suports digitals (Vaughn, Klingner i Bryant, 2001).

3 Webquesta

Ideada per Bernie Dodge, es tracta d'una metodologia per incentivar l'ús actiu d'Internet, la investigació i el pensament crític. A partir d'un repte, es proposa un treball en equip, amb informació localitzada a la xarxa i, sovint, preseleccionada per garantir-ne la qualitat. Els equips d'alumnes, treballant cooperativament, transformen la informació localitzada –que requereix el desenvolupament de la competència lectora i especialment la compren-

sió– en coneixement construït a partir de la contextualització, l'atribució de significats i l'ús pràctic.³

Els tres exemples utilitzen la capacitat que té el mateix alumnat per oferir-se ajudes mútues per a l'aprenentatge i per a la gestió cognitiva per (aprendre a) llegir en les riques i complexes aigües digitals.

Ara bé, el desenvolupament de la competència lectora, especialment de la comprensió, té més a veure amb les oportunitats de lectura amb ajuda que amb el suport –llibre o pantalla– en què es presentin els textos. Almenys això és el que es desprèn de la recerca, tal com ho mostraren els resultats de PISA 2009, en què es va avaluar per primera vegada la comprensió lectora digital en una mostra d'estats, entre els quals hi havia l'espanyol. Els països que ho feien bé en digital, també ho feien bé en paper. I els que ho feien malament en paper, ho feien pitjor en digital. Recerques posteriors també insisteixen en la importància de les activitats de lectura, més que no pas del suport amb què són presentats els textos, i trenquen amb la creença que els «nadius digitals» comprenen textos de la xarxa espontàniament (Taylor, 2011).

L'important, doncs, és que oferim activitats riques de lectura, mobilitzant el suport del mateix alumnat per facilitar-li l'ajuda ajustada, i que prenguem cons-

ciència de les diferents i noves maneres com llegim els textos digitals (Cassany, 2011) –i que potser no difereixen tant de les formes menys conscients amb què llegim quan som al metro o al bar-, per tal d'ajustar-les als propòsits de lectura. ■

NOTES



1. Podeu consultar una eina de creació de llibres d'aprenentatge digitals a <http://bookbuilder.cast.org/>
2. Podeu veure un vídeo de Llegim en parella, amb ús de tauletes digitals, a: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content//eemos-en-pareja>
3. Al nostre país, la webquesta ha trobat un fort impuls gràcies a la Comunitat Catalana de Webquest. En trobareu informació i recursos a: <http://sites.google.com/site/webquestcathome/>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES



- CARR, N. (2011): *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Santillana. Madrid.
- CASSANY, D. (2011): *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona. Graó.
- COLL, C.; MONEREO, C. (2008): *Psicología de la educación virtual*. Madrid. Morata.
- DURAN, D. (coord.) (2009): *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona. Publicacions de l'ICE de la UAB.
- TAYLOR, A.K. (2011): «Students learn equally well from digital as from paperbound texts». *Teaching of Psychology*, vol. 38(4), p. 278-281.
- VAUGHN, S.; KLINGNER, J.; BRYANT, D. (2001): «Collaborative Strategic Reading». *Remedial and Special Education*, vol. 22(2), p. 66-74.

HEM PARLAT DE:

- Lectura.
- Mitjans audiovisuals i TIC.
- Competència digital i tractament de la informació.
- Competència comunicativa, lingüística i audiovisual.

AUTOR

David Duran Gisbert
 Coordinador del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI)
 Universitat Autònoma de Barcelona
david.duran@uab.cat

Aquest article fou sol·licitat per GUIX: ELEMENTS d'ACCIÓ EDUCATIVA el mes de juny de 2011 i acceptat el mes de desembre de 2011 per ser-hi publicat.