

Alfabetisme total. El gran repte de la comprensió lectora i visual

Mireia Giralt*
Jordi Díaz-Gibson**

Resum

La lectura és un acte cultural i social especialment rellevant, en tant que ens permet entendre el món que ens envolta. En plena societat de la informació i la comunicació, la lectura esdevé un acte complex atesa la gran quantitat de dades que diàriament rebem i manegem, com per l'augment i diversitat de codis de comunicació. El present article planteja la hipòtesi que el desenvolupament de la comprensió visual en edats primerenques afavoreix una millora en la comprensió lectora. Inicialment duem a terme una revisió de la literatura per després contrastar els resultats amb entrevistes a experts. Els resultats obtinguts mostren com el desenvolupament de la comprensió visual implica la millora de la comprensió lectora, permetent als infants l'adquisició d'eines i recursos, així com d'una capacitat crítica determinant per enfrontar-se al món actual.

Paraules clau

Comprensió lectora, comprensió visual, *critical literacy*, estratègies de lectura i visuals, alfabetisme.

Recepció original: 28 de juliol de 2014

Acceptació: 1 d'abril de 2015

Introducció

Una societat del segle XXI demanda una educació que contempli els canvis econòmics, socials i culturals que d'un temps ençà s'estan produint arreu del món i en el nostre entorn proper. Un d'aquest canvis és l'accés a la informació per part dels nostres joves. Des de la popularització de les noves tecnologies, aquest accés s'ha multiplicat d'una manera exponencial, convertint-se en ocasions en un problema anomenat *infoxicació*. Aquest neologisme, postulat per Cornella (1996), ens parla de la inhabilitat per part de l'usuari final de destriar les informacions fiables sobre les irrelevantes a causa del gran nombre de discursos o missatges que li arriben, provocant una «intoxicació intel·lectual» per excés d'informació.

Televisió, ràdio, publicitat, blogs, correu electrònic, diaris, llibres, xarxes socials i xats, entre d'altres, són *inputs* visuals i auditius amb una presència constant i quotidiana en la nostra vida, i cada vegada més present en la dels infants del segle XXI. Aquests infants estan immersos en una societat de la imatge que els acompanya i que requereix, no tant sols d'una bona comprensió lectora, sinó del desenvolupament d'una bona comprensió visual. Saber distingir les imatges, identificar allò que ens transmeten i relacionar-les amb el text que sovint les acompanyen, esdevé fonamental per entendre tota la informació que rebem en la seva globalitat, reduint així els riscos de ser manipulats per interessos polítics, econòmics o ideològics determinats.

(*) Suport Investigació de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Carrer Císter 34, 08022, Barcelona. Adreça electrònica: mireiagiralt@gmail.com

(**) Professor de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Carrer Císter 34, 08022, Barcelona. Adreça electrònica: JorgeDG@blanquerna.url.edu

A tall d'exemple, Cassany (2004) compara dos titulars de la mateixa notícia publicats en un reportatge a *La Vanguardia* (2001)¹. Aquests titulars eren d'una banda: «Las acciones desde el aire (air strike) sobre Kabul han provocado daños colaterales» (*CNN*, EUA); i de l'altra banda: «Los bombardeos sobre Kabul han provocado víctimas civiles» (*Al Jazeera*, Qatar). De la seva lectura, un lector expert s'hauria d'adonar de la utilització de termes per part de la *CNN* com «danys col·laterals» i «accions des de l'aire» per a fer referència a «víctimes civils» i «bombardejos» respectivament, que utilitza *Al Jazeera*, amb una intenció clara de passar per alt les connotacions negatives d'aquestes expressions.

Estudis com el de Calero, Escardíbul i Choi (2012) ens informen de la importància de la lectura en l'educació i com un baix nivell d'aquesta porta cap al fracàs escolar, dificultant la connexió significativa dels alumnes amb allò que aprenen perquè no tenen els recursos cognitius assolits per entendre-ho. En la mateixa línia, Marchesi (2003), Pajares (2005) i Vaquero (2011) indiquen que una de les causes més importants del fracàs escolar és la manca de comprensió lectora que fa que els alumnes no entenguin allò que llegeixen i aprenen, fent-los incapaços d'assolir els objectius marcats en el currículum. Finalment, aquests autors també sustenten que un dèficit en la comprensió lectora és una porta d'entrada a l'exclusió social i a un mercat laboral de molt baixa qualificació. Així doncs, aquestes dades evidencien la necessitat urgent de millora d'una competència crítica, com és la comprensió lectora, en educació per tal de formar ciutadans crítics i autònoms capaços d'exercir la seva llibertat plenament.

D'altra banda, estudis com els de Pino i Bravo (2005) expliquen com el reconeixement visual i la memòria visual juguen un paper fonamental en l'aprenentatge de la lectura. Aquesta requereix d'habilitats que permeten la discriminació de símbols gràfics (lletres) que porta a la seva transformació fonològica i al reconeixement de les paraules tot millorant la comprensió lectora. Aquest estudi també indica que utilitzar pràctiques educatives en infants de parvulari on es desenvolupi la percepció visual, la memòria visual i l'atenció al reconeixement de diferències gràfiques subtils, millora substancialment l'accés a la lectura i a la seva comprensió. Així doncs, per una correcta alfabetització en els temps actuals no només és necessària la comprensió lectora, entesa com a decodificació dels símbols alfabètics i entendre el text literalment, sinó que pren cada vegada més força la necessitat de treballar totes les comprensions: visual, gràfica, inferencial i pragmàtica, dins del que s'anomena *critical literacy* (Cassany, 2008).

Amb el present article ens plantegem la següent hipòtesi: el desenvolupament de la comprensió visual ajuda i potencia la comprensió lectora que demanda un correcte desenvolupament com a éssers de ple dret en la societat actual. Per tant, com a objectiu concret ens plantegem descriure les relacions entre la comprensió visual i la comprensió lectora i la influència que una pot exercir sobre l'altra en el camí cap a l'alfabetisme total que requereixen els temps actuals. El nostre estudi s'ha centrat en tres dimensions d'anàlisi: la comprensió lectora, la comprensió visual i la relació d'influència entre ambdues.

(1) Exemples basats en el reportatge d'Isabel Ramos Rioja i Sergio Heredia, «Dos lenguajes para una guerra. Análisis comparativo de los conceptos clave en la crisis internacional en las cadenas CNN y Al Jezira [sic]», publicat al suplement *Vivir*, p. 11 (*La Vanguardia*, 20-10-2001).

Per assolir aquests objectius, plantejem una recerca bibliogràfica inicial d'un ampli espectre de la literatura existent al voltant de les nostres dimensions d'anàlisi i entrevistes a experts vinculats estretament a alguna d'aquestes dimensions. Hem triat l'entrevista semi-estructurada com a tècnica qualitativa de recollida de dades per tal d'obtenir informacions i opinions sobre les dimensions d'anàlisi, tot buscant un diàleg intencional amb els experts.

L'article presenta, en primer lloc, les definicions dels conceptes clau i les diferents estratègies que s'utilitzen per potenciar la comprensió lectora i la comprensió visual, els processos psicològics que intervenen amb les dues comprensions, seguit de les fases d'adquisició de la lectura i de la cultura visual; en segon lloc, exposem la discussió dels resultats on comparem les dades presents en la literatura consultada i les recollides en les entrevistes als experts; per finalitzar, expliquem breument les limitacions del nostre estudi i la prospectiva del mateix.

Anàlisi teòrica

Definicions dels conceptes clau

Com afirma Solé (2012), **per comprendre un text necessitem atribuir un significat personal a tot allò que llegim (nou contingut) i relacionar-lo amb el que ja sabem (coneixement previ)**. Cal, doncs, dur a terme una sèrie d'activitats cognitives: **identificar les idees clau** del text i les que tenen un caràcter secundari per als propòsits que guien la lectura, realitzar inferències, relacionar i integrar la informació que apareix en diferents fragments del text, i considerar fins a quin punt es van assolint les finalitats que guien tot aquest procés que és comprendre. La comprensió lectora està molt condicionada tant per l'estructura, contingut, claredat i coherència del text, com pels nostres coneixements previs, motius, objectius i creences (Taula 1). Això ens fa pensar que el grau de comprensió no serà el mateix d'un text a un altre ni en dues persones de cultures diferents.

Referint-nos a la comprensió visual (Taula 1), fou **als anys 70 quan autors nord-americans, com Williams, Debes i Nibeck, començaren a desenvolupar estudis sobre l'alfabetització visual com una eina més a treballar en l'educació per tal de potenciar, entre altres capacitats, la comprensió lectora**. A Europa cal destacar la feina realitzada per Nazareno Taddei (1979) i Anne Marie Thibault-Laulan (1973), que feren seus els postulats dels autors nord-americans i desenvoluparen escoles d'alfabetització visual.

El 1980, Phyllis Meyers va confirmar que les aptituds per al llenguatge visual comencen a desenvolupar-se abans que les aptituds per al llenguatge verbal i que aquestes constitueixen la base del segon. En contraposició, Ferrés i Prats (1988) parla de les diferències existents entre els processos de lectura de textos escrits i d'imatges. Les diferències fan referència a la implicació del lector en enfrontar-se a un text o a una imatge. Segons aquest autor, la lectura es realitza de manera analítica i la comprensió de la imatge de manera sintètica i a través dels sentits.

Tanmateix, en la nostra recerca literària es mostra que tant la comprensió lectora com la visual necessiten de les dues formes –analítica i sintètica– per tal d'arribar a una correcta alfabetització i a una comprensió del món global que ens envolta.

Taula 1. Definicions i autors

Comprensió lectora	Comprensió visual (Alfabetització visual)
<p>Procés a través del qual el lector elabora significats en la seva interacció amb el text (Anderson i Pearson, 1984)</p> <p>L'objectiu del lector és donar sentit a allò que llegeix, tot partint que llegir és comprendre (Fons, 2004)</p> <p>Quan es llegeix es construeix una representació de significats guiat per les característiques del mateix (lletres i paraules) i el procés condueix a la comprensió (Tapia, 1996)</p> <p>Relació amb el que estem vivint (lectura) amb els coneixements previs que tenim (Smith, 1971)</p> <p>La competència lectora consisteix en: la comprensió i l'ús de textos escrits, i en la reflexió personal sobre aquests textos amb la finalitat d'assolir les metes pròpies, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en societat (OCDE, 2001)</p> <p>La comprensió lectora s'aconsegueix de la interrelació entre el que es llegeix (text) i el que ja se sap sobre el tema que es llegeix (coneixements previs). Per tant la lectura és un procés actiu i de constant emissió i verificació d'hipòtesis que condueix a la construcció de significats (Cassany, 2001, p. 199)</p>	<p>Adquisició d'una sèrie de competències que permeten interpretar i fabricar missatges visuals (Aanstoos, 2003; Taddei, 1979; Santos, 1998; Díaz, 1990; Ortega i Fernández de Haro, 1996)</p> <p>Capacitat d'utilitzar el llenguatge visual, reconeixement de símbols i signes visuals, adquisició de competències de comunicació i d'apreciació visual; procés que afavoreix el desenvolupament de les aptituds de comunicació i de reconeixement visual (Fransecky i Debes, 1972)</p> <p>Quan una persona ha adquirit una sèrie d'aptituds visuals mitjançant l'experiència de la visió i la percepció i quan és capaç de distingir, interpretar accions, objectes, esquemes i símbols visuals del medi ambient, aleshores aquesta persona és visualment alfabetada. Mitjançant la utilització creadora d'aquestes aptituds, la persona visualment alfabetada serà capaç de comprendre i comunicar (Fransecky i Debes, 1972)</p> <p>Una persona visualment lletrada és aquella «que pot discriminar i interpretar les accions, els objectes i símbols visibles, naturals o artificials, que troba en el seu medi», així com en l'ús «creatiu d'aquestes destreses per a la comunicació amb els altres i l'apreciació de textos visuals» (Debes, 1968)</p>

Els autors consultats descriuen els «nous analfabets» com aquells que no saben ni comprenen correctament la informació visual que constantment arriba a les seves mans i, per tant, no coneixen els instruments bàsics per a poder analitzar els missatges dels mitjans de comunicació i de les tecnologies de la informació (Aparici i García, 2008).

L'analfabetisme de la imatge està quasi tan generalitzat com el de la lletra impresa. La principal diferència entre un i l'altre és que l'alfabetisme de la lletra impresa és degut a un esforç deliberat d'adquisició per mitjà de l'educació mentre que el de la imatge és aparentment un procés natural. (Thompson, 1983, p. 31)

Del Río (2005) explica que és necessari veure les interrelacions existents entre la lectoescriptura i l'audiovisual per saber què està passant amb les dues alfabetitzacions – lectora i visual – tenint present que són dos problemes articulats en un sol procés de desenvolupament en les noves generacions. Ho reiteren Nikolajeva i Scott (2000) quan afirmen que:

Ja sigui que comencem amb allò verbal o amb allò visual, cada tipus de llenguatge crea una expectativa de l'altre, el que per la seva banda ens aporta noves experiències i noves expectatives. El lector passa del verbal al visual i a la inversa, en una contínua expansió de l'enteniment (p. 2).

Cal destacar que en les proves d'avaluació PISA (*Programme for International Student Assessment*), els tipus de textos que s'ofereixen als alumnes són variats i s'agrupen en dues categories: *textos en prosa contínua* (breu narració, ressenya periodística o una

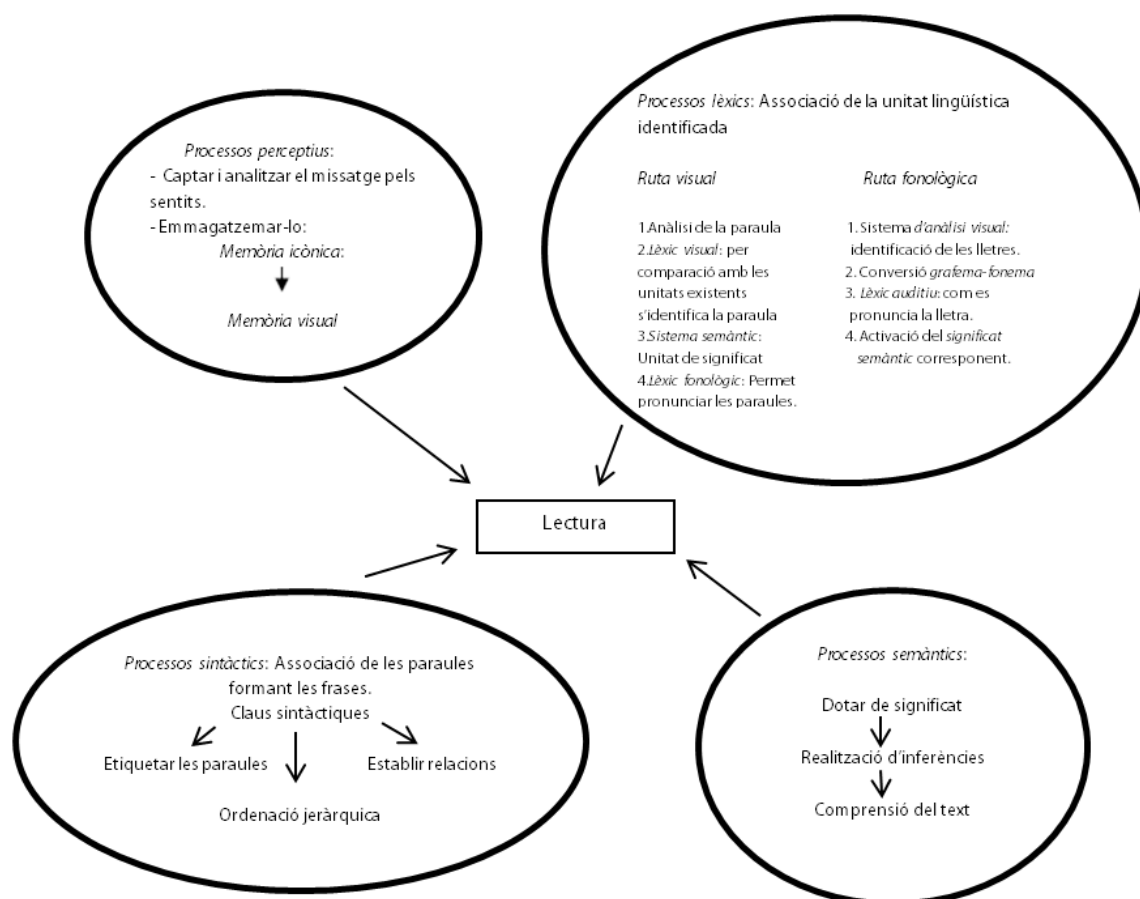
carta) i *textos en prosa discontinua* (amb paràgrafs separats per imatges, diagrames i espais, semblants a manuals d'ús d'aparells electrònics, textos publicitaris i argumentacions científiques). És en aquests últims quan es veu reflectida amb més importància la necessitat d'una bona alfabetització visual ja que aquesta ajudarà en gran mesura a la comprensió del text global. En aquesta línia, l'OCDE inclou aquest tipus de textos en les seves proves d'avaluació, entenent que la competència lectora no sols és la que podem aconseguir en un text literari sinó que s'ha de complementar i reforçar amb la comprensió d'una varietat de textos propis de les diferents circumstàncies de la vida quotidiana.

Mecanismes de decodificació

Processos de la lectura

La lectura necessita de quatre processos (Cuetos, 1996) per realitzar-la:

Gràfic 1. Processos de lectura



Dins dels processos perceptius, els autors no acaben de posar-se d'acord en com es realitza el reconeixement de les paraules: Smith (1971) i Johnson (1975) postulen la idea que reconeixem globalment la paraula sense tenir en compte la decodificació de les lletres que la formen. En contraposició, Gough (1984) i Allport (1979) afirmen que per llegir és necessari el reconeixement de les lletres que formen les paraules. En un terme mitjà, Vellutino (1982) explica que les dues teories són certes i que en funció del que llegim, el context on es trobi la paraula, les característiques de la mateixa i l'expertesa

del lector, utilitzarem una o altra manera de percebre la lletra o la paraula com a unitat de processament.

En relació als quatre processos descrits en el gràfic 1, també existeix controvèrsia entre els investigadors. Mentre Forster (1979) postula una *hipòtesi autonòmica* que afirma que la informació va únicament en una sola direcció, de manera que cada procés només pot ser dut a terme quan els anteriors han sigut realitzats amb èxit, Perfetti i Roth (1980) afirmen que el processament de la informació és simultània i interactiva de tots els processos que formen el sistema (*hipòtesi interactiva*).

Processos visuals

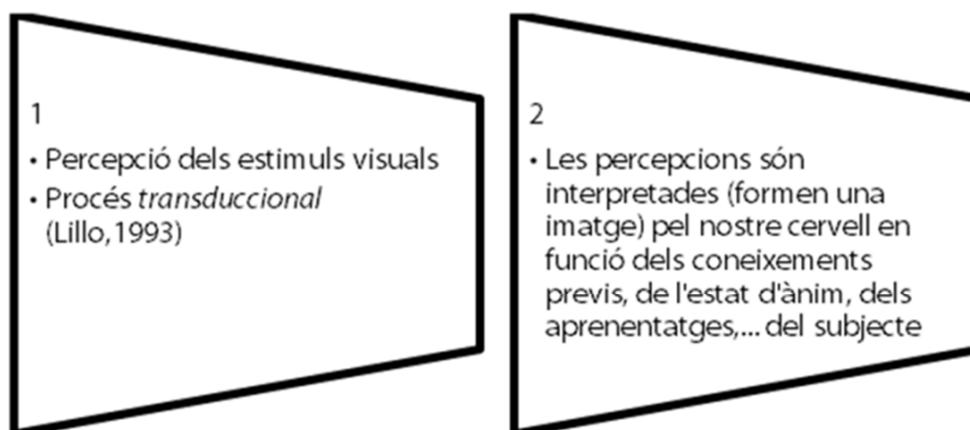
La comprensió visual segueix les mateixes normes de codificació i decodificació que el text escrit. És a dir, hem de conèixer quin és el codi –llenguatge– amb què ha estat realitzada una imatge per poder-la desxifrar correctament.

No només ens referim als diversos components que formen el codi i que hem d'entendre per decodificar-lo (el punt, la línia, la forma, la composició, la llum i el color; Aparici i García, 1998), sinó que, en el món visual actual, cal conèixer el punt de vista, la intenció i l'entorn cultural, polític i social de l'autor, així com l'experiència, la memòria, el marc cultural i contextual, la història personal, els interessos, els aprenentatges i les motivacions de l'observador. Tots aquests factors faran que el subjecte que percep la imatge la interpreti d'una o altra manera (Aparici i García, 2008).

La teoria psicològica de la Gestalt va estudiar la percepció basant-se en què *veure i escoltar és comprendre*. Segons els seus teòrics (Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Kurt Lewin, entre d'altres), els subjectes percebem en un primer moment configuracions complexes, és a dir, percebem la totalitat i posteriorment realitzem una anàlisi dels diferents elements que la conformen. La percepció humana tendeix a completar els elements que manquen en una imatge per dotar-la de definició, simetria, regularitat, continuïtat, unitat i forma. D'igual manera passa quan llegim una paraula incompleta o mal escrita, ja que el nostre cervell tendeix automàticament a completar-la per similitud a una paraula coneguda o a veure-la correctament escrita.

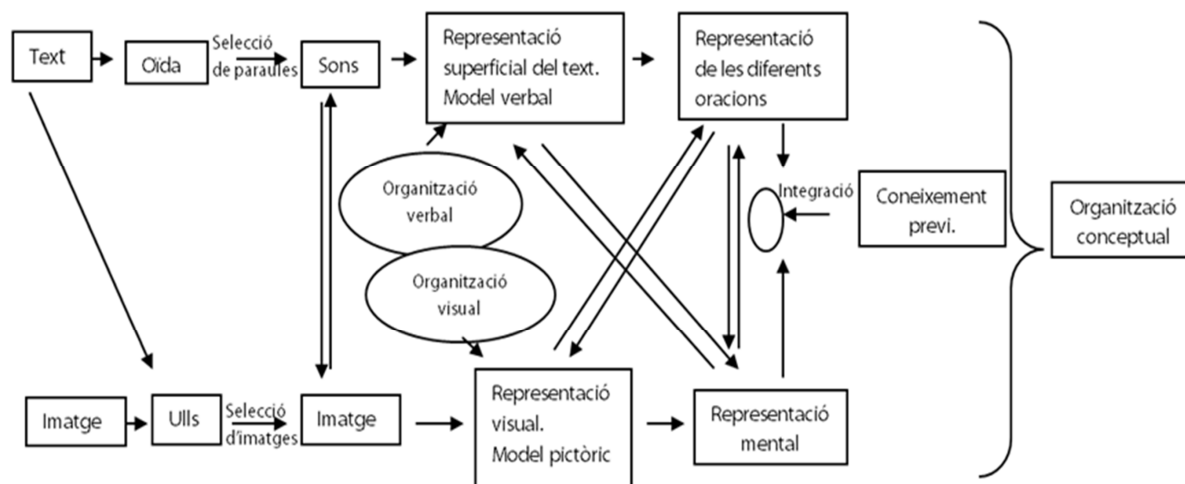
Els processos psicològics que intervenen en la comprensió visual són molt semblants als que trobem en la comprensió lectora:

Gràfic 2. Processos psicològics



Els estudis realitzats per Mayer (2005) i Schnotz (2002) expliquen, mitjançant dos models diferents, quins són els processos que fem servir cognitivament en el reconeixement de les paraules i les imatges. Com podem veure en el gràfic 3, la ruta de reconeixement del text i la ruta de reconeixement de la imatge són paral·leles i estan interrelacionades, completant-se una amb l'altre, i afavorint una major comprensió tant de textos com d'imatges i facilitant-la mútuament.

Gràfic 3. Integració del model Multimedia Learning (Mayer, 2005) i del Model Integral de Comprensió del text i de la imatge (Schnotz, 2002).



Vigostky (1979) afirmava que l'ensenyament del coneixement artístic –imatge visual– requereix d'un desenvolupament del pensament d'ordre superior lligat amb l'ús d'estratègies intel·lectuals com l'anàlisi, el plantejament i la resolució de problemes o diferents formes d'interpretació i comprensió. A més, Hernández (2000) afegeix que també es desenvolupen capacitats com discernir, valorar, interpretar, comprendre, representar i imaginar allò que ens envolta.

Ja al 1976, Fagan fou capaç de demostrar que els nadons reconeixen una cara familiar encara que aquesta es mostri en diferents posicions, indicant que el reconeixement visual es desenvolupa molt aviat en els humans, bo i donant peu a estudis posteriors com els de Phyllis Meyers.

En resum, podem afirmar que els mecanismes psicològics i cognitius per realitzar la decodificació i comprensió tant del text com de la imatge són complementaris i incardinats, i no es poden considerar processos independents.

Estratègies i metodologies de la comprensió lectora i visual

Una estratègia és aquell conjunt d'accions planificades sistemàticament en el temps que es duen a terme per aconseguir un determinat fi. En el cas que ens ocupa, aquest fi és, per una banda, comprendre un text escrit i, per altra banda, comprendre un text visual.

Al llarg de la nostra recerca hem pogut comprovar que tant en un cas com en un altre, les estratègies emprades (Taula 2) es basen en la mateixa tècnica de plantejar preguntes per tal que el lector –d'un tipus de text o d'un altre– arribi a la comprensió real del seu significat tot aprofundint gradualment en les diferents etapes o fases de comprensió que requereix una major complexitat de sentit crític. Aquest fet, avalat per la

interrelació entre les diferents rutes (Gràfic 3) i per la semblança de les definicions d'una i altra comprensió (Taula 1), ens reafirma les idees exposades per Nikolajeva i Scott (2000). Aquesta comprensió ve donada per una metodologia concreta que el subjecte lector ha de desplegar ja sigui quan llegeix o quan interpreta una imatge.

En la lectura, segons Cassany (2001), abans de començar a llegir, el lector s'haurà de fixar uns objectius que es relacionaran amb el tipus d'informació que busca, el temps del que disposa, les dificultats que tingui sobre el tema, etc. Aquests objectius determinaran el tipus de lectura que realitzi: intensiva, extensiva o selectiva.

A més, el lector s'haurà de plantejar expectatives o hipòtesis sobre el text. Així doncs, el lector ha de ser capaç de fer prediccions tot formulant-se preguntes prèvies de lectura, fer inferències i aplicar un mecanisme de control/autocontrol.

Taula 2. Estratègies per a la comprensió lectora i visual

<i>Temporització en el procés de lectura o visualització d'una imatge</i>	<i>Estratègia per la comprensió lectora. Palincsar i Brown (1984) i Solé (1992)</i>		<i>Estratègia per la comprensió visual. Housen (2005)</i>	
	<i>Tipus de preguntes</i>	<i>Què provoquen</i>	<i>Tipus de preguntes</i>	<i>Què provoquen</i>
<i>Abans</i>	Per què hem de llegir aquest text? Què sé jo del contingut del text? Què ens vol dir el títol del text? Què creieu que ens explicarà el text?	Motivar a la lectura Marcar l'objectiu Activar coneixements previs Establir prediccions sobre el text	Què veiem en la imatge? Què penseu que pot estar passant en la imatge/obra?	Animen a la descripció i al diàleg. Activen coneixements previs. Establir prediccions sobre l'evidència visual.
<i>Durant</i>	Què ens vol dir l'escriptor amb això? Què creieu que passarà ara? Ho heu entès tots? Hi ha alguna paraula que no enteneu? Fins aquí què ha passat? Com creieu que continuarà?	Construir interpretacions del text. Construcció d'hipòtesis. Resoldre problemes. Resumir les idees del text.	Què veus en la imatge que et fa dir...? Quina evidència visual et fa dir...? Què vols dir amb això? Podries desenvolupar aquesta idea? Observes alguna cosa més? Ho podries descriure amb més detall? Penses que pot estar passant alguna cosa més?	Serveixen per anar fonamentant les idees i interpretacions de l'evidència visual. Elaboració d'anàlisi més acurades d'allò observat.
<i>Després</i>	Quina és la informació essencial que el text proporciona? Podríeu fer un resum? Té sentit el text? Heu entès el que heu llegit? Hi esteu d'acord/en desacord?	Identificació de les idees principals Elaborar resum Relacionar i associar idees Formular i respondre preguntes Interpretar i/o valorar el sentir del text	A qui li agradaria afegir alguna consideració a allò que ja s'ha dit? Qui està d'acord? Qui està en desacord? Per què? Algú pensa alguna cosa diferent?	Preguntes d'intercanvi per l'elaboració de missatges comparatius.

Entenem que la metodologia desenvolupada des de l'organització *Visual Thinking Strategies* (Housen, 2005) per ajudar a desenvolupar la comprensió visual (Taula 3), és també aplicable a les estratègies de comprensió lectora. D'aquesta manera, per assegurar-nos que els alumnes han entès el significat del text, cal parafrasejar el que ens en diuen per comprovar que el que ens han dit és el que volien dir; cal presentar les idees rellevants i ordenades en qualsevol moment de la lectura amb el propòsit de guiar-la, i pel que fa al resum i les conclusions, cal buscar el consens per dotar de significat el text.

Taula 3. Recursos i exemples de la metodologia utilitzada

<i>Recursos</i>	<i>Exemples</i>
Reiteració o parafrasejar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assegurar que tothom ha sentit el comentari ▪ Reafirmar que el que s'ha dit era el que es volia dir ▪ Aclarir respostes confuses ▪ Fomentar l'actitud de reflexió grupal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Has dit idees interessants que... ▪ Em sembla interessant que creguis que... o diguis que... ▪ Vull assegurar-me que el que has dit significa... ▪ Aleshores penses que... / el que dius és... perquè veus...
Repàs: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenar les idees ▪ Mantenir una coherència en el debat ▪ Profunditzar la reflexió ▪ Enllaçar diferents idees ▪ Evidenciar idees diferents que es relacionen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ens aturem un moment per tal de repassar el que hem dit fins ara ▪ Fins ara s'ha dit... ▪ Alguns han dit... mentre que altres heu dit... ▪ Sembla que tots esteu d'acord en... però no estem segurs de...
Resum i conclusions: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organitzar i esmentar les observacions i interpretacions ▪ Emfatitzar la diversitat d'opinions ▪ No es busca establir consens ja que cada mirada és diferent 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tot el que heu dit ha sigut molt interessant. Ara anem a resumir les idees exposades ▪ Qui m'ajuda a fer un resum de tot el que hem parlat? ▪ Heu dit tantes coses que és necessari resumir per parts: Sobre els personatges heu dit... Sobre el context... Sobre la idea de l'artista...

Etapes de la lectura i la comprensió visual

En la lectura, Frith (1989) afirma que l'aprenentatge del codi escrit consta de tres fases per les que passa tot infant per aprendre a llegir:

1. **Fase Logogràfica:** Lectura global de la paraula relacionada amb el seu context.
2. **Fase Alfabètica:** L'infant ha d'aprendre la correspondència entre els signes fònics i els signes gràfics que els representen en l'alfabet. Gleitman i Rozin (1973, 1977) proposaren un programa de lectura inicial basat en la síl·laba per tal de millorar el rendiment lector, entenent que la síl·laba, com a unitat de representació gràfica, és més significativa que no pas l'ortografia alfabètica que requereix d'un nivell d'abstracció superior. Aquest programa consta de cinc estadis:

- 2.1. Ensenyem l'infant que el significat es pot representar de manera visual mitjançant mecanismes semiasogràfics (pictòrics).

- 2.2. Assignem a cada paraula la seva representació logogràfica (únic símbol).
- 2.3. Ensenyem nocions fonètiques: que les paraules parlades es divideixen en sons i que els símbols escrits representen aquests sons.
- 2.4. Proporcionem a cada so que pronunciem, a cada síl·laba, una escriptura única i ensenyem que aquestes síl·labes es combinen entre si per formar noves paraules.
- 2.5. Ensenyem l'alumne que cada síl·laba es pot dividir en les parts que la formen, que tenen correspondència aproximadament als símbols alfabètics.

En aquest programa, els autors utilitzen els jeroglífics com a unitats sil·làbiques i ensenyen els infants a unir-los per formar noves paraules. En aquest sentit Crowder (1985) afirma:

Una característica interessant del programa de Gleitman i Rozin és que presenta als infants una progressió de sistemes d'escriptura que repeteixen la història de la pròpia escriptura. (...). Aquest paral·lelisme és molt significatiu: pot ser que la direcció de l'evolució històrica dels sistemes d'escriptura sigui la millor a seguir per el lector individual en desenvolupament (p. 191).

3. **Fase Ortogràfica:** L'infant ja identifica els signes gràfics i la relació de les lletres agrupades en un morfema, una paraula o una frase amb una precisió absoluta.

En contraposició al programa de Gleitman i Rozin, Goodman (1973) afirma que els autors no han considerat que la lectura és un procés psicolingüístic, tot remarcant la importància de la transformació del símbol de la lletra en fonema per tal de ser compresa pel lector com a principal característica en la lectura.

En la utilització de les imatges per dotar de significat les paraules, posem com exemple l'ús que es fa tant dels idiogrames com dels pictogrames en els sistemes de comunicació augmentatius i alternatius (Torres, 2001). Aquests recursos són emprats en l'ensenyament i aprenentatge de formes de comunicació en persones que pateixen algun tipus de discapacitat relacionada amb el llenguatge –persones sordes o mudes– o amb una afectació cognitiva greu –l'autisme.

Els llenguatges pictòrics són el fonament d'un tipus d'ensenyament de la lectura anomenat *mètode de la paraula completa*, desenvolupat per Comenius el 1657, en el llibre *Orbis pictus (Món visible)*, i que es basa en l'ensenyament directe de les paraules associant-les amb el seu significat sense que intercedeixi cap tipus de principi alfabètic. Les paraules són presentades en un context significatiu amb dibuixos que fan referència als objectes anomenats (Crowder, 1985).

Aquestes idees, aplicades a la lectura, anirien pel camí de demostrar que la forma global de **la paraula és realment el que compta en el seu significat i no els signes alfabètics que la formen. L'infant hauria d'aprendre a llegir de manera que la paraula global ja tingués significat per a ell i no parcel·lant-la en partícules que per si soles no signifiquen res.** Decroly (1987) va ser qui, a principis del segle passat, ideà el mètode *ideo-visual* de lectura o el mètode de *lectura global*. En aquest mètode es prioritza la funció visual dels infants sobre l'auditiva («essent la funció visual la que es desenvolupa més aviat i més ràpidament que no pas l'auditiva i està, doncs, preparada molt aviat per conservar records i ajudar en l'activitat intel·lectual» Decroly, 1987, p. 141), enfrontant els educands a frases senceres, complexes i plenes de significat i sentit, obviant l'anàlisi de les mateixes i potenciant l'adquisició d'un gran nombre d'imatges, frases i paraules. Per dur a terme aquest mètode, les frases han de sorgir dels interessos i emocions dels infants i ser significatives per a ells, fomentant la lectura comprensiva. Igualment, Decroly (1987),

basant-se en les lleis fonamentals del treball pedagògic –anar *del concret a l'abstracte, del simple al complex, del conegut al desconegut*– ens diu:

(...) si es pot defensar que la síl·laba és més simple que una paraula o una frase i que, un cop coneguda, es pot tornar a trobar en una paraula desconeguda, no és cert de cap manera que la síl·laba sigui concreta i la paraula i la frase siguin abstractes. (...) És fàcil demostrar que la frase *Estimo la mare* és més concreta que *estimo*, sense més i menys, i sobretot que *es*, o que *ti*, o que *mo*. (...) N'hi haurà prou fer que la frase expressi una idea coneguda de l'infant perquè pugui permetre de salvar, com a mínim, dos dels tres principis. (p. 142)

Les mestres Rosa Sensat (1996) i Anna Rubiés (1978) varen aplicar de manera més completa la didàctica de la lectura i l'escriptura pel *mètode global* o *ideo-visual* a Catalunya en les dècades dels anys 20 i 30 del segle passat, valorant positivament els resultats obtinguts i potenciant la seva divulgació des de l'Escola del Bosc, i el Grup Escolar Ramón Llull, respectivament per cada autora. En les seves reflexions i els escrits publicats en l'època, podem trobar experiències, plans de treball i exemples de la pràctica portada a terme i dels fruits que varen donar. Els autors d'aquest article no ens atrevim a afirmar que aquestes dues grans mestres fossin les precedents del que ara anomenem *critical literacy*, però sí que creiem que les seves pràctiques (sempre inspirades en la metodologia decroliniana) van fonamentar les bases del desenvolupament de l'alfabetisme total.

En la mateixa línia que Decroly (1987), Crowder (1985) ens explica que en el procés de lectura realitzat per lectors experts, llegeixen la paraula globalment i no decodificant lletra per lletra cosa que incrementa la seva ràpida lectura. Aquest fet es dona sobretot en paraules molt conegudes i utilitzades normalment pels lectors, tal i com va demostrar Healy (1976, 1980) en els seus estudis experimentals.

Una de les estratègies utilitzades per ensenyar a comprendre un text és la de realitzar formes de representació gràfiques ideades per Geva (1983) que imiten la manera en què s'estructura el nostre coneixement i poden explicar visualment les complexes relacions estructurals del text.

En un altre sentit, Cassany i Castellà (2010) i Pérez Zorrilla (2005) ens parlen dels diferents nivells de comprensió lectora (Taula 4), en el paradigma de la *critical literacy*.

El concepte de *alfabetització crítica* es defineix com:

El domini i l'ús del codi alfabètic, la construcció receptiva i productiva de textos, el coneixement i l'ús de les funcions i els propòsits dels diferents gèneres discursius de cada àmbit social, els rols que prenen el lector i el autor, els valors socials associats amb aquests rols (identitat, estatus, posició social), el coneixement que es construeix en aquests textos i que està en la comunitat, la representació del món que donen, etc. (Cassany i Castellà, 2010, p. 354)

Freire i Macedo (1987) en la *pedagogia crítica* mantenen que, quan aprenen a llegir, els subjectes *s'apoderen* i poden transformar la realitat injusta que els envolta, ja que mitjançant la lectura crítica poden desenvolupar una consciència crítica, repensar la pròpia identitat i transformar la societat.

Taula 4. Nivells de comprensió lectora

<i>Comprensió Literal</i>	<i>Comprensió Crítica: el lector emet judicis sobre el text avaluant la informació rebuda i la veracitat de la mateixa</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectes contextuals: dibuixos, títols, subtítols, esquemes - Respondre a les preguntes: qui, què, quan, com, on,... - Distingir entre informació rellevant i informació secundària - Trobar idees principals - Seguir unes instruccions - Reconèixer les seqüències d'una acció - Trobar el sentit a les paraules de significat múltiple - Identificar sinònims i antònims - Dominar el vocabulari bàsic corresponent a la matèria 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar l'opinió personal - Distingir un fet d'una opinió - Distingir entre realitat i fantasia - Emetre un judici enfront d'un comportament - Manifestar les reaccions que provoca un text determinat - Analitzar la intenció de l'autor o autora - Captar la ironia, humor, doble sentit, sentit figurat
<i>Comprensió Inferencial o Interpretativa: cal posar en joc els coneixements previs del lector</i>	<i>Comprensió Creativa</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Deducir detalls, idees principals, comparacions, trets de caràcter - Predir resultats - Deducir el significat de les paraules desconegudes d'acord amb el context - Inferir efectes previsibles a determinades causes - Entreveure la causa de determinats efectes - Inferir seqüències lògiques - Inferir el significat de frases fetes, segons el context - Interpretar amb correcció el llenguatge figuratiu - Deducir característiques i aplicar-les a una situació nova - Preveure un final diferent 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclou totes les creacions tant individuals com grupals creades a partir de la lectura d'un o més textos

Per tant, en l'educació dels infants i joves, hem de vetllar per tal que el desenvolupament dels nivells més elevats de comprensió lectora –crítica i creativa– arribin a ser assolits per assegurar una societat formada per ciutadans crítics capaços d'enfrontar-se a les manipulacions existents.

La comprensió visual

Parsons (2002) descriu cinc fases (Taula 5) per les quals passa tota persona per entendre l'art. Aquestes fases no estan delimitades per l'edat de la persona, sinó que tenen en compte aspectes com ara el desenvolupament cognitiu d'allò estètic i de la seva comprensió.

Segons aquest autor, l'evolució de les persones al llarg d'aquestes cinc fases dependrà molt més de l'exposició personal que ha tingut el subjecte a les diferents obres d'art que no pas de la seva evolució cognitiva. No obstant, l'autor reconeix que és molt difícil trobar infants que vagin més enllà de la fase dos. El progrés cap a altres fases requereix

d'una evolució cognitiva més gran, així com de l'exposició conscient a l'art amb el complement d'un treball premeditat i guiat per experts.

Taula 5. Fases de comprensió artística

<i>Fase 1: Favoritisme</i>	<i>Fase 2: Bellesa i realisme</i>
Té un caràcter de gust intuïtiu enfront de les obres d'art, una gran atracció pel color i una resposta d'associació (personal) davant de la temàtica de l'obra. Tot és experiència.	La idea que domina és el tema de l'obra, allò que representa i quan de real té. Per tant, el tema ha de ser atractiu i la seva representació, real. L'emoció estarà en un gest, un somriure, un personatge,... En aquesta fase ja es reconeix el punt de vista dels altres.
<i>Fase 3: Expressivitat</i>	<i>Fase 4: Estil i forma</i>
Es basa en la qualitat de l'experiència que puguin produir. Quan més intensa i interessant sigui millor. Aquesta experiència, sensació, serà personal tant de l'autor de l'obra com de l'observador o d'ambdós junts, i representa un compartir i interioritzar les experiències.	Es centra en la rellevància que té la societat en les obres d'art. És el compartir els diferents punts de vista dins de la cultura (tradició) tot compartint significats i extraient allò més personal, més íntim de cada observador. Se li troba utilitat en la crítica de l'art.
<i>Fase 5: Autonomia</i>	
Es basa en què el judici personal de cada persona és el que ha de jutjar els conceptes i valors amb els quals la tradició ha construït els significats sobre l'art. És a dir, allò que marca les tradicions i els diferents estils, ja no s'accepten sense problemes sinó que tot es qüestiona sota la llum de les experiències i dels valors personals tot acceptant-los o no. Ara bé, aquests judicis personals tenen la necessitat de ser contextualitzats en la situació concreta i en relació amb els altres per tal de ser ratificats. És en aquest moment quan l'art es valora com quelcom que ens interpel·la i que ens obliga a argumentar justificadament les nostres respostes.	

Discussió de resultats

A continuació presentem els resultats obtinguts en la recerca literària contrastada amb les opinions expressades pels diferents experts, tot intentant respondre la nostra hipòtesi inicial: una millora en la comprensió visual podria servir per promocionar la comprensió lectora i ajudar al seu desenvolupament.

Pel que fa a la primera dimensió d'anàlisi, *la comprensió lectora*, entenent aquesta en el sentit més ampli de la paraula per tal de poder assolir tots els seus nivells (Solé, 2012; Cassany i Castellà, 2010; i Pérez Zorrilla, 2005), hem vist que aquesta és un procés pel qual el lector interacciona amb el text en un camí d'anada i tornada on s'hi posen en joc, no simplement la capacitat de decodificació del codi, sinó també els coneixements previs del lector, la capacitat de fer inferències, i la cultura, el context social i polític tant de l'autor com del lector. En aquest sentit, els experts ens han explicat que en poques escoles es treballa adequadament ja que únicament es dóna importància al fet de decodificar el codi alfabètic sense oferir als alumnes textos prou significatius i diversos com per poder treballar tots els nivells de comprensió existents. Isabel Solé (professora del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona)

ho remarca dient: «El que es fa a les escoles en relació a la lectura és menys diversificat del que podria ser.» (entrevista personal, febrer de 2014). Aquest fet es dona per por a trencar amb les dinàmiques del passat i no acceptar que el món de la informació ha modificat la manera de llegir, la manera d'accedir als diferents tipus de textos i la seva elaboració. Els experts exposen la imperant necessitat tant d'un canvi de concepció del fet de llegir com de metodologia, deixant entrar les noves tecnologies a l'aula i potenciant tot tipus de lectura. En paraules de Montserrat Castelló² (professora titular de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull i Doctora en Psicologia per la Universitat Autònoma de Barcelona):

Si continuem pensant que la lectura només es produeix quan ens trobem davant d'un llibre imprès, partim d'una concepció diferent de la que es reflecteix en les pràctiques habituals avui dia, ja que el percentatge d'infants i persones adultes que ens passem hores i hores davant una pantalla és elevadíssim, i davant d'una pantalla llegim, i llegim d'infinites maneres diferents i més complexes de com llegíem en paper i en llibres. (entrevista personal, febrer de 2014)

Igualment afegeix:

S'han de fer lectures autèntiques (a les aules), que siguin funcionals, que realment responguin a problemes reals de l'entorn de la vida dels infants; que no sigui només llegir per saber si han entès o no (el text), sinó que tingui a veure en llegir per diferents finalitats, que és el que fem tots els humans fora de l'escola. (entrevista personal, febrer de 2014).

Isabel Solé ens va dir que llegir llibres sense lletres, només amb imatges, no es pot considerar lectura, quan veiem diàriament a les aules que els infants més petits els llegeixen i són capaços de verbalitzar i explicar-nos la història que narren.

En la meua opinió, mirar i interpretar llibres d'imatges no és llegir, al marge que aquest activitat sobretot quan és compartida amb l'adult, fomenti actituds i procediments molt favorables a la lectura, i generi un espai de motivació importantíssim envers els llibres i el llegir. És clar que es pot utilitzar el terme "lectura" per referir-lo a activitats diverses, però llegir és un terme vinculat a la interpretació del llenguatge escrit, i aquesta interpretació es recolza en uns processos i té uns condicionants que no són els mateixos que el que té la comprensió d'imatges, codificada de manera molt diferent, i que requereix un aprenentatge divers. (entrevista personal, febrer de 2014)

Aquest fet contradiu i invalida tant el paradigma de la literacitat crítica com la relació existent entre les dues comprensions, obviant la capacitat educativa que les imatges i il·lustracions poden tenir en l'ensenyament. Tanmateix, Isabel Solé acaba afirmant:

Des del punt de vista de la lectura, aquella imatge (que acompanya al text) el que fa és reforçar una mica el significat. Ara bé, quan podem dir que sabrà llegir?, quan pugui accedir sol al significat del que està escrit. I això requereix un procés d'aprenentatge pel qual li serà molt útil haver-se adonat que el que està escrit en una pàgina normalment té a veure amb les imatges que ho reflecteixen, perquè per ell això serà una ajuda. (entrevista personal, febrer de 2014).

Igualment, basant-nos en els estudis realitzats per Gleitman i Rozin els anys 70 i 80 i amb el que ens han dit els experts en comprensió lectora, a un infant li és molt més senzill aprendre a llegir a través del mètode de la paraula completa i significativa per ell (nom propi, marques comercials, etc.), que no pas realitzant la decodificació lletra per lletra, tant estesa en les nostres escoles. Tal i com indiquen els experts, molts dels professionals de l'educació ja ho fan partint de la paraula més significativa que té l'infant en

(2) Castelló, M. (coord.); Duran, D.; Liesa, E.; Pérez, M.L. (2007). *Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Madrid, MEC. Liesa, E.; Castelló, M. (2005). «Búsqueda y comprensión de la información a partir de un texto escrito, ¿para qué?», *Aula de Innovación Educativa*, 138, 10-13. Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M., Palma, M.; Pérez, M. (2007) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, Graó (10 edició).

les primeres edats com és el nom propi. A partir d'aquests, els infants van veient les semblances i diferències amb els altres noms i aprenent que les paraules estan formades per lletres i que, per tant, es poden descompondre amb unitats més petites. Isabel Solé ens ho explica clarament:

Hi ha un tema que té a veure amb la consciència metalingüística que és també la capacitat de veure que hi ha un nivell, que és el nivell segmentat que divideix la paraula. Els infants veuen el seu nom i saben que allà posa el seu nom i això no els hi dóna cap problema, encara que no sàpiguen res de les lletres que la componen. Però arriba un moment que el nen veu que el seu nom el pot separar –ja no el veu com un tot – i el més interessant és que a cada part li correspon un so. (entrevista personal, febrer de 2014)

Montserrat Castelló complementa aquesta idea i posa com a exemple la utilització dels objectes quotidians dels infants per ensenyar-los a llegir: «S'ha d'ensenyar a llegir tot inventant, inferint i imaginant les lletres i descobrint-ne el significat de manera vinculada a allò que hi diu en els objectes quotidians, com el *tetrabrik* de llet que cada matí veu l'infant.» (entrevista personal, febrer del 2014).

Actualment, i dins del paradigma actual de la *critical literacy*, es resta importància al fet de la descomposició de les paraules en lletres com a mètode d'ensenyar a llegir, ja que llegir va molt més enllà i implica actes socials i pràctiques culturals d'una comunitat en concret (Cassany i Castellà, 2010). En aquest sentit, Isabel Solé ens diu: «Llegir és molt complicat, o sigui, accedir al codi és molt complicat perquè s'ha d'entendre la relació existent (entre lletres i significat). No només entre el que l'escrit representa sinó la manera que nosaltres tenim de representar-ho.» (entrevista personal, febrer del 2014). I afegeix: «La lectura preocupa molt quan el nen ha d'aprendre el codi. Però un cop ha après el codi, és com si ja no calgués fer res més en relació a la lectura.» (entrevista personal, febrer de 2014).

Els experts entrevistats i la literatura consultada confirmen aquesta idea afirmant que llegir és un aprenentatge que estem realitzant al llarg de tota la nostra vida, i que és absurd que es vulgui delimitar únicament a l'acte de decodificar el codi. La realitat ens demostra que la interpretació literal d'un text no és suficient per poder treballar a fons la comprensió lectora, ja que tot text està situat socialment i històricament. Castelló afirma, «entendre que els textos mostren diferents perspectives de la realitat, estan escrits des de diferents perspectives i interpreten una part de la realitat. Això demana anar més enllà de la comprensió literal de la informació.» (entrevista personal, febrer del 2014). El fet de llegir és un acte més social que no pas individual (Serafini, 2003) com es treballa a les escoles. Isabel Solé afegeix:

La lectura no és una competència que s'aprèn durant dos o quatre anys i que després un el que fa és aplicar-la. No. És una competència que s'aprèn al llarg de tota la vida i que, confrontada amb textos i tasques de lectura més complexes, veiem que necessitem expandir-la i aprofundir-la. (entrevista personal, febrer de 2014).

Aquest fet ens porta a fer nostres les tesis dels experts que ens diuen que a les aules s'haurien de promocionar diferents tipus de lectures (individuals, en parelles, en grups, en veu alta, cooperatives) de diferents tipus de textos per tal de poder oferir als infants tots els recursos i metodologies que necessitaran per enfrontar-se al món escrit que els rodeja. Com ens diu Montserrat Castelló:

El que fa falta ara és ampliar el concepte de comprensió a l'hora de llegir, i pensar que comprendre, des del punt de vista ampli, implica comprendre el món, que en gran mesura encara és verbal però que és molt més complex que abans i que per tant s'ha d'integrar la lectura verbal amb la lectura d'imatges,

amb disposicions gràfiques, etc. Especialment en el cas de la informació on-line, també cal analitzar per mitjà de quins canals es vehiculitza, quina és la seva visibilitat i també aprendre a desxifrar qui hi ha al darrera, qui és l'autor. (entrevista personal, febrer de 2014)

Aquesta tasca no s'hauria de dur a terme únicament en els primers anys d'ensenyament de la lectura, sinó que s'hauria de seguir treballant al llarg de tota l'escolarització d'infants i joves, ja que com afirma Isabel Solé: «Tot això (llegir i comprendre) no ve amb l'equip evolutiu de base, sinó que són coses que s'han d'aprendre.». Igualment ens diu:

Tenim una visió de la lectura que jo crec que és simple i errònia a la vegada. Ens pensem que la lectura és una competència que aprenem en un moment determinat de l'escolaritat i després el que fas és aplicar aquesta competència a textos diferents. No s'entén que cada text, en cada matèria, per cada necessitat, obliga o pot obligar a buscar, a generar, noves estratègies diferenciades. (entrevista personal, febrer de 2014).

Pel que fa a la nostra segona dimensió d'anàlisi, la *comprensió visual*, segons la literatura consultada, es considera innata i que no s'ha de treballar ni ensenyar a l'aula (Thompson, 1983). Tanmateix, la realitat ens demostra que, si bé la decodificació de qualsevol imatge pot semblar més intuïtiva que d'aprenentatge (ja que el codi no és tant rígid com el codi alfabètic), comprendre en plenitud qualsevol imatge o gràfic requereix d'unes capacitats interpretatives importants que s'han de desenvolupar en els infants. Així, si no ensenyem als nostres alumnes a mirar i comprendre els diferents textos visuals (il·lustracions, imatges, gràfics, etc.) aquests seran incapaços d'entendre'ls en la seva profunditat i comprendre el seu missatge subjacent, tot dificultant la comprensió del significat global de tot allò que ens envolta. Montserrat Castelló afirma: «Sempre ha tingut interès i sentit que els infants dotessin de significat el món visual i verbal, és a dir, els missatges que reben i els envolten. I per tant, aquesta ha estat i és una de les activitats bàsiques de l'alfabetització.» (entrevista personal, febrer de 2014).

En aquesta dimensió, igual que ens passa amb la comprensió lectora, els experts i autors com Parsons (2002) i Aparici (2008), destaquen la importància del fet cultural, social i històric en el diàleg que s'estableix entre l'autor i l'observador per poder realitzar una comprensió visual correcte. La fotògrafa i professora de fotografia i fotoperiodisme a la Facultat de Comunicació Blanquerna Sandra Balsells, ho confirma dient:

Ens pensem que decodificar una imatge és molt senzill, quan una fotografia en dos contextos culturals diferents, pot ser interpretada de manera molt diferent. Per això, i pel fet que molts dels inputs que reben són visuals, hauriem de potenciar i ensenyar una pedagogia de la imatge que assentés les bases de la interpretació de les mateixes. (entrevista personal, febrer de 2014)

Les idees exposades pels experts reafirmen la nostra hipòtesi que caldria introduir el treball de la comprensió visual en el currículum en totes les etapes educatives actuals d'una manera real, ja que la promoció d'aquesta comprensió proporciona eines i recursos (capacitat de fer inferències, discernir, interpretar, analitzar) que seran aplicables a la lectura de textos escrits.

Al mateix temps, entenem que les cinc fases definides per Parsons (2002) per tal d'assolir convenientment aquesta comprensió, estan íntimament relacionades amb els diferents nivells de comprensió lectora que ens defineixen autors com Cassany i Castellà (2010) i Pérez Zorrilla (2005). En tots dos casos es requereix d'una major complexitat en el desenvolupament cognitiu de l'infant i d'un guiatge per experts i exposició personal als diferents tipus de textos. Creiem que en ambdós casos l'acompanyament en l'adquisició d'aquestes habilitats de comprensió s'hauria de fer a les escoles, de mà dels

docents, tot treballant una o altra comprensió en funció del moment evolutiu dels infants.

D'igual manera, pel que fa a la tercera dimensió que ens vàrem plantejar, *la relació entre ambdues comprensions*, la literatura consultada i els experts entenen que aquesta relació existeix i que una comprensió pot promocionar l'altra, tot millorant la comprensió del món que ens envolta i del qual cada vegada més rebem informacions diverses, amb codis diversos i amb significats canviant en funció dels temps i de les cultures. En paraules de Montserrat Castelló: «No tant sols llegim imatges, sinó que es tracta d'integrar-les en qualsevol missatge i en diferents codis. Cal per tant, entendre que estem en un món semiòtic en el que hi ha diferents codis i signes que convé desxifrar i dominar per tal d'estar adequadament alfabetitzat.» (entrevista personal, febrer de 2014). Així doncs, la relació existeix tant en la manera de com ens fem amb la informació mitjançant els processos psicològics, com en la manera de decodificar-la, tot establint relacions mútues i complementàries (Gràfic 3).

En aquest sentit, en la *critical literacy* aquesta relació es veu molt més clarament. És evident que totes les imatges que acompanyen un text, o tots els textos que acompanyen les imatges, hi són per reforçar, consolidar i complementar les informacions. Per tant, una mala comprensió d'un dels dos factors, lector o visual, fa que no entenguem el missatge rebut en tota la seva plenitud i puguem ser fàcilment manipulables pels seus autors. En aquest sentit, Sandra Balsells ens diu:

En el món de la informació, on tu vols ser precís, no pots publicar mai una fotografia sola. Prova d'això són els diaris. Una foto d'agència et vindrà sempre amb el peu de foto, ja que les fotografies poden ser decodificades de formes diferents i cal que l'espectador que llegeix la fotografia, no tingui opció a equivocar-se amb una lectura errònia. (entrevista personal, febrer de 2014)

En aquesta línia Cassany (2008) afirma:

La lletra ha deixat de ser l'únic i el primordial signe de representació del coneixement. Avui els discursos barregen grafies i imatges, parla i música, imatge estàtica i en moviment; el missatge no prové de la suma dels valors expressius de cadascun d'aquests modes, sinó de la interacció del conjunt en cada context. Els discursos avui són molt més sofisticats que abans i exigeixen un paper més actiu del lector (p. 9).

Igualment, la pluralitat d'autors, creences religioses, ideologies i cultures que ens envolten en el món lletrat i visual actual, fa que cada vegada sigui més urgent treballar la literacitat crítica amb profunditat, dotant d'eines i recursos els nostres alumnes perquè puguin discernir per si sols la validesa o no de les informacions rebudes i si aquestes s'ajusten a les seves necessitats (Cassany, 2008). Actualment, i com ens han dit els experts, l'acte de llegir i escriure ja no es pot considerar com un acte que es realitza de forma individual, sinó que llegim infinitats d'autors i escrivim per molta gent variada, a través de molts mitjans que abans eren impensables: mòbils, webs, xarxes socials, Internet. Mitjans que alhora han canviat la nostra manera d'aprendre, de veure el món i d'interaccionar amb els textos escrits. Montserrat Castelló subratlla aquesta idea dient:

En el món actual, el tipus d'alfabetització que es requereix implica ser capaços de llegir de manera crítica, és a dir entendre el sentit i la intencionalitat que tenen els textos i els missatges que rebem. No podem oblidar que ara més que mai, la informació ens arriba a través de diferents mitjans –internet, telèfons mòbils, etc.– sense que hagi passat per cap filtre previ i sovint sense que l'hàgim demanat. Per tant, una de les competències bàsiques que hem d'ensenyar és la d'aprendre a seleccionar de manera crítica aquella informació que resulta pertinent per als nostres objectius. (entrevista personal, febrer de 2014)

Dins d'aquesta dimensió, i en relació a les estratègies i metodologies empleades per potenciar una i altra comprensió, hem pogut veure (Taules 2 i 3) que la semblança és

molt gran i es poden utilitzar indistintament en un cas o en un altre. Aquest fet ens porta a considerar la validesa de potenciar el desenvolupament de la comprensió visual en infants de parvulari –preeminentment visuals– per oferir-los, com més aviat millor, les estratègies de comprensió que posteriorment hauran d'aplicar en la lectura. Sandra Balsells ho remarca dient-nos:

Precisament, perquè no hi ha hagut una dedicació docent al món de la imatge, tothom és autodidacta. Perquè tothom està rebent inputs visuals permanentment amb els mòbils que incorporen càmeres, tothom compulsivament enregistra imatges. Però, en canvi, no hi ha hagut aquesta formació que jo crec que és fonamental. I això és un debat que s'ha plantejat moltes vegades a les escoles, és a dir, com és que ensenyem a llegir textos i no ensenyem a llegir imatges, quan és el món en què ells es desenvolupen millor?. (entrevista personal, febrer de 2014)

Montserrat Castelló, afegeix que:

Sempre hem de tenir clar que al darrera de qualsevol tipus de text hi ha una determinada intencionalitat. L'escola ha de proporcionar eines per entendre quina és la intencionalitat dels textos i no només per desxifrar el significat de manera literal, independentment del codi. Es tracta d'aprendre a inferir el significat profund de la informació a partir de diferents claus i criteris. Aquesta lectura crítica és la que ajuda els estudiants a entendre el món. (entrevista personal, febrer de 2014)

Conclusions i limitacions

Aquest article pretenia aprofundir sobre les relacions entre la comprensió visual i lectora. Hem vist inicialment que els mecanismes psicològics i cognitius que permeten el desenvolupament de la comprensió visual i lectora, així com les diverses metodologies i estratègies per fomentar-les, estan estretament vinculats i els uns es complementen amb els altres de manera indistinta. Alhora, concloem que la comprensió visual és la primera que desenvolupen els infants i, per tant, l'adquisició d'eines i recursos propis afavorirà la millora de la comprensió lectora. Finalment, entenem que en el món actual de la imatge i la comunicació, i en el paradigma de la *critical literacy*, cal un canvi de concepció i de metodologies respecte a la lectura i el seu ensenyament i aprenentatge per tal de garantir als nostres alumnes el desenvolupament d'un potencial crític que els permeti enfrontar-se al món i poder-hi viure com a ciutadans de ple dret. Per tant, cal integrar en totes les àrees del currículum, l'ensenyament i el desenvolupament de la comprensió visual, alhora que treballar la comprensió lectora en profunditat.

Com a limitacions i prospectiva del treball creiem important remarcar que tot i que els experts consultats són grans investigadors i docents en el tema, aquest debat s'hauria d'estendre a l'interior de les aules, escoltant les opinions dels docents i realitzar un treball empíric per poder validar, amb dades fiables i contrastades, l'abast de la relació entre les dues comprensions. Per tant, els autors de l'article ens plantejem, en un futur, el disseny i la validació d'instruments d'anàlisi i observació per poder complementar i aprofundir en la nostra hipòtesi inicial.

Referències

- Aanstoos, J. (2003) «Visual literacy: an overview». *Applied Imagery Pattern Recognition Workshop, 2003. Proceedings*. 32nd, p. 189–193.
- Alegría, J. (1985) «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades.» *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 29, p. 79–94.

- Allport, A. (1979) «Word recognition in reading (Tutorial paper)». *A Processing of visible language*, p. 227–257. Springer US.
- Anderson, R. C. i Pearson, P. D. (1984) «A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension». *Handbook of reading research*, 1, p. 255–291.
- Aparici, R. i García, A. (1998) *Lectura de imàgenes*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- (2008) *Lectura de imàgenes en la era digital*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Ballesteros, S. (1999) «Memoria humana: Investigación y teoría.» *Psicothema*, 11 (4), p. 705–723.
- Calero, J.; Escardíbul, J. i Choi, A. (2012) «El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA 2009: Radiografía de una realidad latente.» *Revista Española de Educación Comparada*, 19, p. 69–104.
- Cassany, D. (2001) *Ensenyar llengua*. Barcelona, Edicions Graó.
- (2004) «Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica.» *Lectura y Vida*, 25 (2), p. 6–23.
- (2006) *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona, Empúries.
- (2008) «Llegir críticament, al llarg del currículum. Presentació.» *Temps d'Educació*, 34, p. 7–10.
- Cassany, D. i Castellà, J. M. (2010) «Aproximación a la literacidad crítica.» *Perspectiva*, 28 (2), p. 353–374.
- Colomer, T. (2001) «La enseñanza de la literatura como construcción de sentido.» *Lectura y Vida*, 22 (1), p. 6–23.
- Cornella, A. (1996) *Infoxicación*. Disponible a: http://www.infonomia.com/pdf/1996_12_16_extranet.187.infoxicacion.pdf [accés: 12.12.2013].
- Crowder, R. G. (1985) *Psicología de la Lectura*. Madrid, Alianza Editorial.
- Cuetos, F. (1996) *Psicología de la lectura*. Madrid, Escuela Española, S.A.
- Debes, J. (1968) «Some foundations for visual literacy.» *Audiovisual Instruction*, 13, p. 961–964.
- Decroly, O. (1987) *La funció de globalització i altres escrits*. Vic, Eumo Editorial.
- Díaz, C. (1990) *Alfabeto gráfico, alfabetización visual*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Fagan, J.F. (1976) «Infant's recognition of invariant features of faces.» *Child development*, 47, p. 627–638.
- Fajardo, A.; Hernández, J. i González, A. (2012) «Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios.» *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), p. 25–33. Disponible a: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenidofajardoetal.html> [accés: 16/11/2013].
- Ferrés i Prats, J. (1988) *Video y educación*. Barcelona, Edicions Laia.
- Fons, M. (2004) *Llegir i escriure per viure*. Barcelona, Edicions Graó.
- Forster, K. I. (1979) «Levels of processing and the structure of the language processor.» *Sentence processing: Psycholinguistic studies presented to Merrill Garrett*, p. 27–85.
- Fransecky, R. B.; Debes J. L. (1972) *Visual literacy: a way to learn, a way to teach*. Washington D. C., Association for Educational Communication and Technology.
- Freire, P.; Macedo, D. (1987) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Ediciones Paidós.

- Frith, U. (1989) «Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno». Simposio sobre «La lectura». Salamanca, abril, p. 21–31.
- Galicia Moneda, I. X.; Sánchez Velasco, A.; Pavón Figueroa, S. i Peña Flores, T. (2009) «Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños». *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11 (2), p. 13–36. Disponible a: <http://www.redalyc.org/articulo.oa> [accés: 19.10.2013].
- García, A. V. (2011) «El abandono escolar temprano en España ¿Es posible su reducción?». *Investigaciones de Economía de la Educación*, 6, p. 292–306.
- Geva, E. (1983) «Facilitating reading comprehension through flowcharting», *Reading Research Quarterly* XVIII, 4, p. 384–405. (Trad. al castellà «Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo». *Infancia y aprendizaje*, 31-32, p. 45–66).
- Gleitman, L.; Rozin, P. (1973) «Teaching reading by use of a syllabary» *Reading Research Quarterly*, 8, p. 447–483. Disponible a: http://www.jstor.org/stable/747169?seq=1#page_scan_tab_contents [accés: 18.12.2013].
- (1977) «The structure and acquisition of reading I: Relations between orthographies and the structure of language». *Toward a psychology of reading*, 66, p. 1–53.
- Goodman, K. S. (1973) «The 13th way to make reading difficult: A reaction to Gleitman and Rozin.» *Reading Research Quarterly*, 8, p. 484–493. Disponible a: http://www.jstor.org/stable/747170?seq=1#page_scan_tab_contents [accés: 18.12.2013].
- Gough, P. B. (1984) «Word recognition.» *Handbook of reading research*, 1, p. 225–253.
- Healy, A. F. (1976) «Detection errors on the word the: Evidence for reading units large than letters.» *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2, p. 301–311.
- (1980) «Proofreading errors on the word the: New evidence on reading units.» *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 6, p. 45–57.
- Hernández, F. (2000) *Educación y cultura visual*. Barcelona, Edicions Octaedro.
- Housen, A. (2005) *Eye of the beholder: research, theory and practice*. Nova York, Visual Understanding in Education.
- Jiménez, J.; Artiles, C. (1990) «Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura.» *Infancia y Aprendizaje*, 49, p. 21–36.
- Johnson, N. F. (1975) «On the function of letter in word identification: Some data and a preliminar model». *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 14 (1), p. 17–29.
- Lillo, J. (1993) *Psicología de la percepción*. Madrid, Ediciones Debate S.A.
- López, N. C.; Tapia, J. A. (1996) «Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención». A *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, p. 343–364. Madrid, Alianza Editorial.
- Marchesi Ullastrell, A. (2003) *El fracaso escolar en España*. Madrid, Fundación Alternativas.
- Mayer, R. E. (2005) «Cognitive theory of multimedia learning». *The Cambridge handbook of multimedia learning*, p. 31–48. Nova York, Cambridge University Press.
- Meyer, P. R. (1980) *Developmental aspects of four, ten and sixteen years old's recognition and reconstruction of sequentially presented words and pictures*, Tesis doctoral, Ohio, Universidad de Toledo.

- Nikolajeva, M. i Scott, C. (2000) *How picturebooks work*. London, Garland Publishing.
- OCDE (2001) «La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación.». Disponible a: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf> [accés: 5.11.2013].
- Ortega, J.; Fernández de Haro E. (1996) *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia. Programa de intervención didáctica basado en el entrenamiento de capacidades perceptivo-visuales, grafomotrices y de lectura crítico-analítica de la imagen*. Granada, Fundación Educación y Futuro.
- Pajares Box, R. (2005) *Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid, INECSE.
- Palincsar, A. S.; Brown, A.L. (1984) «Reciprocal teaching of comprehension-forestering and comprehension-monitoring activities.» *Cognition and Instrucción*, 1 (2), p. 117–175.
- Parsons, M. J. (2002) *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolucionista de la experiencia estética*. Barcelona, Paidós.
- Peralta, O. i Salsa, A. (2001) «Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos.» *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3), p. 325–339.
- Pérez Zorrilla, M^a. J. (2005). «Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones.» *Revista de Educación*, núm. extraordinari, p. 121–138.
- Perfetti, C. A. i Roth, S. (1980) «Some of the Interactive Processes in Reading and Their Role in Reading Skill.». Disponible a: <http://eric.ed.gov/?id=ED198482> [accés: 18.12.2013].
- Pino, M.; Bravo, L. (2005). «La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura.» *Psykhé*, 14 (1), p. 47–53. Disponible a: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100004&lng=es&nrm=iso [accés: 26.10.2013].
- Ramos, I.; Heredia, S. (2010) «Dos lenguajes para una guerra. Análisis comparativo de los conceptos claves en la crisis internacional en las cadenas CNN i Al Jezira» Barcelona, *La Vanguardia*, 20.10.2001.
- Río, P. del (2005). *El problema del audiovisual en el marco de los procesos educativos y del desarrollo infantil*. Santiago de Compostela. Encontro Internacional sobre Educación Audiovisual.
- Rubiés, A. (1978) *Lectura i escriptura global*. Barcelona, Edicions Proa.
- Santos, M. (1998) *Imagen y educación*. Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.
- Sensat, R. (1996) *Vers l'escola nova*. Barcelona, Eumo Editorial.
- Schnotz, W. (2002) «Towards an integrated view of learning from text and visual displays.» *Educational psychology review*, 14 (1), p. 101–120.
- Serafini, F. (2003) Informing Our Practice: Modernist, Transactional, and Critical Perspectives on Children's Literature and Reading Instruction. *Reading Online*, 6(6), p. 1–7. Disponible a: <http://www.readingonline.org/articles/serafini/> [accés: 2.10.2013].
- Smith, F. (1971) *Understanding reading*. Nueva York, Holt.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Editorial Graó.
- (2012) «Competencia lectora y aprendizaje.» *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico*, 59, p. 43–61.

- Taddei, N. (1979) *Educación con la imagen: panorama metodológico de educación a la imagen y con la imagen*. Madrid, Ediciones Marova.
- Tapia, J. (1996) «Ensenyament de la comprensió lectora: objectius i estratègies». *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 7, p. 33–48.
- Thibault-Laudant, A. M. (1973) *El lenguaje de la imagen: estudio psicolingüístico de las imágenes visuales en secuencias*. Madrid, Ediciones Marova.
- Thompson, A. H. (1983) *Guía para la producción y la utilización de medios audiovisuales en la enseñanza de la bibliotecología y la ciencia de la información*. París, UNESCO.
- Torres, S. (coord.) (2001) *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Málaga, Aljibe.
- Vaquero, A. (2011) «El abandono escolar temprano en España ¿Es posible su reducción?». *Investigaciones de Economía de la Educación*, 6 (6), p. 292–306.
- Vellutino, F. R. (1982) «Theoretical issues in the study of word recognition: The unit of perception controversy reexamined». *Handbook of applied psycholinguistics*, p. 33–197.
- Vigostky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.

Alfabetismo total. El gran reto de la comprensión lectora y visual

Resumen: La lectura es un acto cultural y social especialmente relevante permitiéndonos entender el mundo que nos rodea. En la sociedad de la información y la comunicación actual, leer resulta complejo dado la gran cantidad de información y datos que a diario recibimos y manejamos, así como por el aumento y diversidad de códigos de comunicación. El presente artículo plantea la hipótesis que el desarrollo de la comprensión visual en las primeras edades favorece la mejora de la comprensión lectora. Inicialmente llevamos a cabo una revisión de la literatura para luego contrastar los resultados con entrevistas a expertos. Los resultados obtenidos muestran cómo el desarrollo de la comprensión visual implica la mejora de la comprensión lectora, permitiendo a los niños la adquisición de recursos para enfrentarse al mundo actual de la información, así como el desarrollo de su capacidad crítica.

Palabras clave: Comprensión lectora, comprensión visual, *critical literacy*, estrategias de lectura y visuales, alfabetismo

Alphabétisme total. Le grand défi de la compréhension lectrice et visuelle

Résumé: La lecture est un acte culturel et social tout spécialement important, dans la mesure où elle nous permet de comprendre le monde qui nous entoure. En pleine société de l'information et de la communication, la lecture devient un acte complexe compte tenu de la grande quantité de données que nous recevons et que nous gérons, quotidiennement, ainsi que de l'augmentation et de la diversité des codes de communication. Le présent article pose l'hypothèse selon laquelle le développement de la compréhension visuelle en bas âge favorise une amélioration de la compréhension lectrice. Au début, nous menons à terme une révision de la littérature pour contraster ensuite les résultats avec des entrevues d'experts. Les résultats obtenus montrent comment le développement de la compréhension visuelle implique l'amélioration de la compréhension lectrice, permet aux jeunes enfants l'acquisition d'outils et de ressources, ainsi que d'une capacité critique déterminante pour s'affronter au monde actuel.

Mots clés: Compréhension lectrice, compréhension visuelle, *critical literacy*, stratégies de lecture et de visualisation, alphabétisme

Total literacy: the great challenge of reading and visual comprehension

Abstract: Reading is a particularly important cultural and social act. It enables us to understand the world around us. In an information and communication society such as ours, reading becomes a complex act because of the vast amount of data that we receive and manage on a daily basis and because of the increase and diversity of communication codes. This paper poses the hypothesis that the development of visual comprehension at an early age promotes better reading comprehension. First, we carry out a literature review to lay the groundwork for a subsequent comparison of the results with expert interviews. The results show that the development of visual comprehension leads to improvement in reading comprehension, thus enabling children to acquire tools and resources and to develop the critical-thinking skills needed to face today's world.

Key words: Reading comprehension, visual comprehension, critical literacy, reading and visual strategies, literacy