
L'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura

PID_00246309

Llorenç Andreu Barrachina

Índex

Objectius.....	5
1. Conceptes bàsics de la lectura.....	7
1.1. La descodificació	9
1.2. La comprensió lectora	10
1.3. La fluïdesa lectora	11
2. Factors ambientals, culturals i socials que afecten l'alfabetització.....	12
3. Models de processament lector.....	15
3.1. El model del triangle	15
3.2. El model de la doble ruta o model dual	16
3.3. Model simple de la lectura	17
3.4. El processament sintàctic	18
3.5. El processament semàntic	18
4. L'adquisició de la lectura.....	20
5. Mètodes per a l'ensenyament de la lectura.....	22
6. La descodificació.....	25
7. La comprensió de la lectura.....	31
7.1. El vocabulari	32
7.2. La interpretació d'estructures sintàctiques	36
7.3. Els connectors	37
7.4. El coneixement d'estructures textuais i gèneres literaris	38
7.5. Estratègies bàsiques de comprensió	39
7.6. Construcció d'inferències de diferents tipus	40
7.7. Estratègies de síntesi	43
7.8. Estratègies metacognitives	43

Objectius

Després d'estudiar els continguts d'aquest mòdul, els estudiants seran capaços de:

- 1.** Conèixer els conceptes bàsics de la lectura.
- 2.** Conèixer els factors ambientals, culturals i socials que afecten l'alfabetització.
- 3.** Conèixer els principals models de processament lector.
- 4.** Conèixer les fases de l'adquisició de la lectura.
- 5.** Saber com aplicar els diferents mètodes per a l'ensenyament de la lectura.
- 6.** Ser capaç de treballar la descodificació.
- 7.** Ser capaç de treballar la comprensió de la lectura.

1. Conceptes bàsics de la lectura

La lectura és un procés cognitiu complex que comprèn la **descodificació** de símbols gràfics verbals en la seva correspondència sonora per tal de construir el seu significat o **comprensió de lectura**. Per tant, l'activitat de lectura inclou dos processos fonamentals. Per una banda, s'han de transformar les **grafies**, les lletres que conformen cada paraula en **sons**.

Aquest procés, que s'anomena **descodificació**, s'inicia amb el reconeixement visual de tots els signes gràfics, és a dir, serà necessària una bona agudes visual, com també una bona **percepció i discriminació visual**. Requereix posteriorment que el lector conegui els sons que es corresponen a cada grafia. En definitiva, que tingui una bona **consciència fonològica** i que domini el **principi alfabètic**. Aquest és un procés més mecànic o sistemàtic que, a mesura que el lector es va fent expert, es va automatitzant fins a arribar al punt que el lector competent pràcticament no consumeix recursos atencional en portar-lo a terme.

Per una altra banda, llegir és transformar les paraules en significats fins a aconseguir una comprensió global del text. Aquest procés, que s'anomena **comprensió lectora**, és també molt complex, ja que inclou l'activació i conjunció al mateix temps de diferent informació. En primer lloc, el lector activa la informació relativa al context i la tipologia de text que està llegint. Aquesta primera informació li permetrà poder situar quin és el to i el sentit del text. Així, per exemple, el tipus de publicació i la modalitat del text l'ajudarà a saber si l'ús de determinades expressions o figures literàries poden tenir un significat o un altre. És evident que la mateixa frase, «*El milagro económico español*», llegida a una revista satírica com *El Jueves* (vegeu imatge) pot tenir un significat molt diferent que si es llegeix en un diari com *El País* (vegeu imatge).



≡ EL PAÍS 

INTERNACIONAL

REPORTAJE: EUROPA CUMPLE 50 AÑOS

El milagro económico español

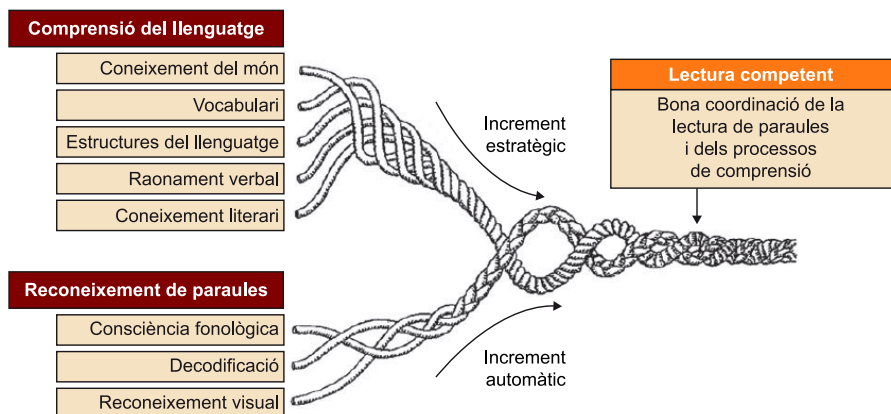
España se ha convertido en modelo de referencia para los países que se han incorporado a la UE desde 2004

Un cop comenci a llegir, el lector activa el significat de les paraules que està llegint (**vocabulari**). Aquesta informació es contraposa amb el **coneixement del món** (tots els **coneixements previs** que el lector té sobre com funciona el món, és a dir, sobre els fets, les actituds i els sentiments habituals). El contrast d'aquesta doble informació permet al lector anar fent **raonaments verbals** que el portaran a plantejar-se hipòtesis sobre el que succeirà *a posteriori* al text, és a dir, que li permetrà anar fent **inferències** sobre aspectes que no es mostren de manera explícita al text, però que el lector podrà anar deduint de manera implícita.

Per tant, la competència lectura engloba tant l'automatització de la **des-codificació** com una correcta articulació de la **comprensió** que permetran al lector poder tenir una bona **fluïdesa lectora** que combini una adequada velocitat lectora amb una gran **precisió lectora** i un alt nivell de **comprensió lectora**.

Scarborough (2001) ho va expressar en la figura següent:

Les línies que s'entrellacen en la lectura experta



Font: Scarborough (2001)

Com hem vist en el text anterior, hi ha tot un seguit de conceptes que són molt importants quan parlem de la lectura. Es tracta dels conceptes que hem marcat en negreta i que tot seguit abordarem.

1.1. La descodificació

En tot procés de lectura participa el sistema visual, que permet al lector poder observar el text. Posteriorment, el sistema nerviós central portarà a terme la **percepció visual**, que és la interpretació o discriminació dels estímuls externs visuals relacionats amb el coneixement previ i l'estat emocional de l'individu.

A partir d'aquesta anàlisi visual, la **descodificació** és el procés que permet al lector transformar les lletres o grafies en sons. A més a més, també implica ajuntar els sons que formen una paraula i separar-los dels que formen una altra paraula (segmentació).

La descodificació es basa en les regles fonètiques, i els nens necessiten memoritzar paraules que no segueixen aquestes regles. La **grafia** es defineix com el símbol o conjunt de símbols amb què es representa un so o un fonema. El **so** fa referència a l'emissió que es fa en parlar. És una entitat física que es produeix per la vibració de l'aire quan passa per les cordes vocals i per la transformació que sofreix aquesta columna d'aire en el seu transcurs per la boca i la cavitat nasal. Un altre concepte important és el de **fonema**, que és una entitat abstracta que fa referència al concepte que tenim del so, a la seva representació.

En funció de la relació que s'estableix entre els sons/fonemes i les grafies d'una llengua podem establir sis tipus de correspondències:

- Un so representa una grafia i a l'inrevés: Per exemple la m.
- Una grafia representa dos sons: per exemple la c, que pot ser /k/ i /s/.
- Un so es pot representar per dues grafies: per exemple el so /k/ es pot representar per la c i la q.
- Dues grafies representen un so: per exemple la ll representa el so /ʎ/

- Una grafia no representa cap so: per exemple la h.
- Un so i una grafia idèntics sense ser equivalents: per exemple la <c> de [s] cirera i [k] casa /[c] de casa del mallorquí).

Un altre concepte que ha agafat molta rellevància en l'ensenyament de la lectura i que està molt relacionat amb la descodificació és el de la consciència fonològica. La consciència fonològica es refereix a la sensibilització o la consciència explícita de l'estructura fonològica oral de les paraules en una llengua. La consciència fonològica permet a l'infant l'habilitat per a notar, pensar o manipular els sons individuals en les paraules a nivell oral. La consciència fonològica és un factor pronòstic important i fiable de la capacitat de lectura i ha estat molt estudiat. Aquest concepte, juntament amb el del principi alfabètic, són cabdals per a l'aprenentatge de la descodificació. El principi alfabètic inclou, per una banda, el coneixement que les paraules estan formades de lletres individuals (els grafemes) i, per l'altra, les relacions grafema-fonema per a llegir paraules.

1.2. La comprensió lectora

La comprensió lectora és la capacitat del lector per a formar una representació mental de la informació continguda en un text (Haberlandt i Graesser, 1985; Gernsbacher, 1997; van den Broek i Gustafson, 1999; García-Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque i Gárate, 1999; Goldman i Rakestraw, 2000; Perfetti, Landi i Oakhill, 2005; Zwaann i Rapp, 2006).

És una activitat interactiva i gradual en la qual intervenen diferents processos i diferents tipus de representació, en què el lector conjuga la informació que ell ja coneix sobre el tema amb la informació que té del text.

Concretament, en aquest procés s'activen diferents informacions que el lector ja té i que podem concretar en:

- **Coneixement del món.** És un concepte de la psicolingüística que fa referència a tota la informació que el lector coneix sobre com funciona el món i que permet fer la interpretació més plausible d'allò que està llegint.
- **Coneixements previs del tema.** La informació prèvia que el lector té sobre el tema o la informació que es recull al text.
- **Vocabulari.** El vocabulari o lèxic és el conjunt de paraules d'un llenguatge o d'un text.

Amb aquest informació, el lector porta a terme un procés de raonament verbal. El **raonament verbal** és una activitat mental que consisteix a enllaçar el significat d'un conjunt d'oracions o proposicions entre si per tal de donar suport o justificar una idea del text. Quan el lector llegeix, a partir dels coneixements previs que té sobre el tema, parteix de suposicions prèvies o premisses

que s'acabaran confirmant o refutant en la lectura del text. A partir d'aquesta conjunció entre les premisses prèvies i la informació que aporta el text, el lector va construint inferències. La **inferència** és la informació que no està explícita en un text o discurs, però que la persona comprèn a partir dels seus coneixements previs.

1.3. La fluïdesa lectora

Hi ha diferents criteris que s'han descrit per tal de poder quantificar el nivell de competència lectora, és a dir, per a poder saber si una persona és un bon lector i en quin grau. Un primer criteri és el de **velocitat lectora**, que es defineix com el nombre de paraules que hom és capaç de llegir en un minut (ppm). Un segon criteri molt important és el de **precisió o exactitud lectora**, que fa referència al grau d'errades en el procés de descodificació de la lectura. És a dir, el nombre d'errades que es cometen en transformar les grafies en sons. Com millor és la descodificació més bona és la precisió o exactitud lectora.

Un tercer concepte molt important és el de **fluïdesa lectora**, que aglutina aquests conceptes i algun més i que es configura com un índex complet de la competència lectora. De fet, la fluïdesa lectora consta d'aquests components:

- La velocitat lectora.
- La precisió en la descodificació.
- La prosòdia (ritme adequat, expressió, entonació correcta i fraseig).
- La comprensió lectora.

Per tant, la fluïdesa es manifesta en una lectura oral precisa, ràpida i expressiva, que permet la comprensió del text. La fluïdesa lectora és un procés que inclou habilitats eficaces de descodificació que permeten al lector comprendre el text.

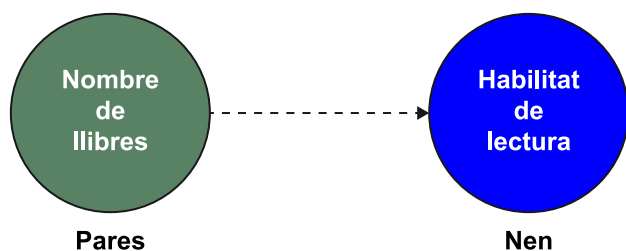
Hi ha una intensa relació entre la descodificació i la comprensió. Finalment, cal assenyalar que la definició de fluïdesa lectora ha variat segons les diferents orientacions pedagògiques i que, de vegades, s'ha confós amb la velocitat de la lectura.

2. Factors ambientals, culturals i socials que afecten l'alfabetització

Molts estudis han analitzat com diferents factors ambientals, culturals i socials afecten l'alfabetització dels nens. Aquests estudis s'han centrat a analitzar les variables següents:

1) **Les característiques socioeconòmiques dels pares** (v. gr. Hoff, 2003; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman i Levine, 2002; Noble, McCandliss i Farah, 2007). S'han analitzat diferents variables com els ingressos econòmics, el nivell d'estudis i l'ocupació professional dels pares. Diferents estudis han trobat que el desenvolupament de la lectura està vinculat a aspectes de l'entorn familiar on els nens creixen, incloent-hi el nivell d'instrucció dels pares, la freqüència en què els pares llegeixen per a ells mateixos i per als seus fills, i la disponibilitat de material de lectura a casa (Davis-Kean, 2005; Johnson, Martin, Brooks-Gunn i Petrill, 2008; Kiuru *et al.*, 2013; Leseman i de Jong, 1998; Sénéchal i Lefèvre, 2002).

Els models hipotètics que expliquen la relació entre el nombre de llibres a la llar i els resultats en la capacitat de lectura de l'infant



Font: Van Bergen, van Zuijen, Bishop, de Jong (2016)

2) **Les activitats de lectura compartida dutes a terme entre pares i fills** (v. gr. Sénéchal, LeFevre, Thomas i Daley, 1998). Les activitats de lectura compartida dutes a terme entre pares i fills tenen una gran influència en la creació de l'hàbit i l'interès per la lectura i en el desenvolupament de certes habilitats lingüístiques necessàries per a obtenir un bon nivell de lectura (v. gr. Foy i Mann, 2003; Sénéchal, LeFevre, Hudson i Lawson, 1996). En aquest sentit, els nens, quan accedeixen a l'escolarització obligatòria, presenten diferents nivells de coneixements i de preparació per a poder integrar els aprenentatges formals. Diferents estudis han demostrat la influència dels pares en l'aprenentatge dels fills (v. gr. Bloomquist, 1996; Palacios, Marchesi i Coll, 1991; Vygotsky, 1978) i la influència de l'ambient lector familiar (v. gr. Molfese, Di Lalla i Bunce, 1997; Sameroff, Seifer, Baracos, Zax i Greenspan, 1987). Per tal de poder descriure la influència de l'ambient familiar en l'aprenentatge de la lectura s'ha proposat

el constructe *ambient alfabetitzador familiar (home literacy enviroment)*, definit per les habilitats dels pares i per la varietat de recursos i oportunitats de lectura proporcionades als nens (Burgess, Hetch i Lonigan, 2002).

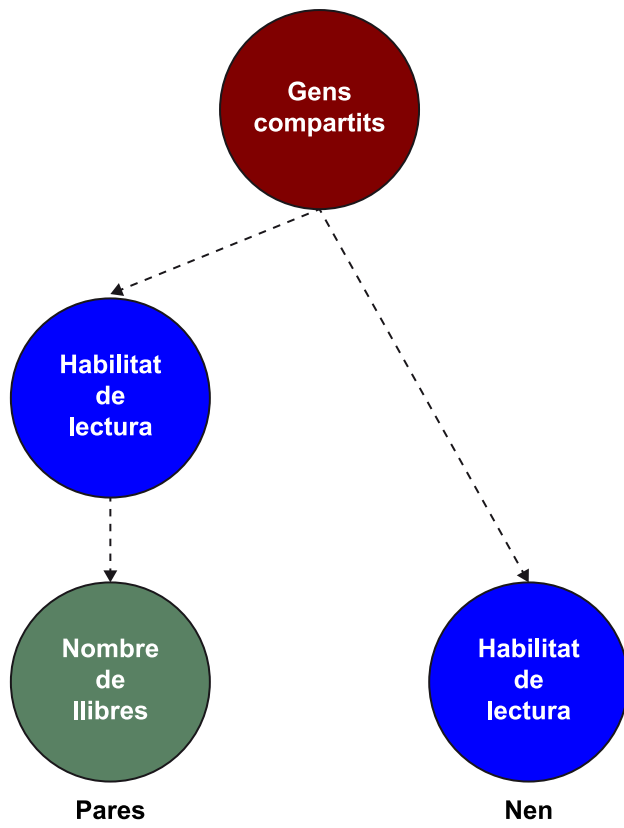
En conclusió, diversos investigadors han considerat que l'ambient és una variable cabdal en el desenvolupament de la lectura i que fins i tot té un efecte que pot pal·liar o agreujar els efectes que la predisposició biològica imposa.

En aquest sentit, Sánchez i Coveñas (2011: 202) argumenten que

«les disfuncions neuronals i/o les connexions incorrectes estan fonamentalment provocades per l'expressió genètica, però les condicions ambientals, com poden ser l'educació prelectora, el mètode d'ensenyament, la implicació familiar, etc., poden condicionar el fenotip final d'algú que està, *a priori*, "condemnat" a la dislèxia».

No obstant això, aquest efecte de l'entorn en el nivell de lectura no és capaç d'explicar totes les diferències individuals dels nens en el nivell de lectura. L'heretabilitat dels problemes de lectura entre pares i fills se situa al voltant del 70% (per exemple, Zeeuw, de Geus i Boomsma, 2015; Olson, Keenan, Byrne i Samuelsson, 2014). És a dir, en un 70% dels casos en els quals els pares han presentat problemes de lectura, els seus fills també en tenen. Per tant, la relació entre l'alfabetització a casa i la capacitat de lectura dels nens també es podria explicar, almenys parcialment, per una tercera variable: els gens compartits pels pares i fills. Un pare amb una predisposició genètica a la mala lectura pot transmetre-la als nens i també pot generar que hi hagin menys llibres a casa i que hi hagi un *ambient alfabetitzador familiar* menys estimulador. De manera més general, la relació entre l'alfabetització a casa i els resultats del nen podrien reflectir una correlació entre els gens i un medi ambient passiu (Van Bergen, van Zuijen, Bishop i de Jong, 2016):

Correlació gens-ambient passiva. L'associació d'un conjunt de gens compartits entre pares i nens influeix tant en el nombre de llibres com en la capacitat de lectura dels nens



Font: Van Bergen, van Zuijen, Bishop i de Jong, 2016

3. Models de processament lector

Llegir és transformar les grafies d'una paraula en sons per a poder segmentar les diferents paraules i accedir al seu significat.

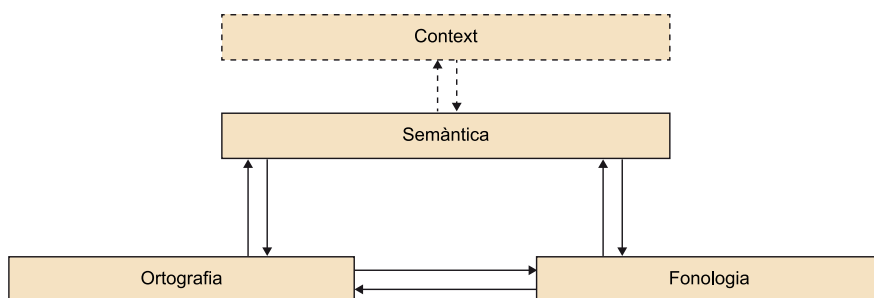
Quan llegim, el nostre cervell porta a terme diferents processos cognitius per a poder acomplir totes aquestes funcions. En aquest sentit, hi han hagut diferents propostes de models cognitius que tracten de recollir les fases que el cervell executa per a llegir una paraula. D'acord amb Cuetos i Domínguez (2012) tots els models coincideixen en el fet d'incloure tres fases de processament: l'ortogràfic (que inclou la identificació de les lletres que componen les paraules), el fonològic (que inclou la recuperació dels sons) i el semàntic (que inclou la recuperació del significat de les paraules).

Els diferents models proposats es poden classificar entre aquells que segueixen una teoria interactiva que proposa que les diferents fases es porten de manera simultània i interactiva, i aquells que defensen un procés en cascada, seqüencial i en sèrie:

3.1. El model del triangle

El model del triangle (Seidenberg i McClelland, 1989) és el model més important dels proposats des del punt de vista interactiu. Aquest model proposa que els nodes ortogràfic, semàntic i fonològic s'estructuren en forma de triangle, tal com veiem en la figura:

Model del triangle



Font: Seidenberg i McClelland (1989)

Les tres fases o nòduls interactuen i es retroalimenten en tot el procés de la lectura. Així, mentre el component ortogràfic reconeix les paraules escrites, l'activació flueix cap als altres dos components, de manera que la fonologia permet activar els sons i poder així pronunciar-los, i el mòdul semàntic permet activar el seu significat, que també es beneficia de la seva pronúncia i el seu reconeixement visual. Aquest procés simultani es va portant a terme durant

tota la lectura i facilita que una informació ajudi a l'activació de l'altra, la qual cosa optimitza el procés lector. Finalment, caldria destacar que les variables contextuals actuarien sobre el component semàntic del triangle.

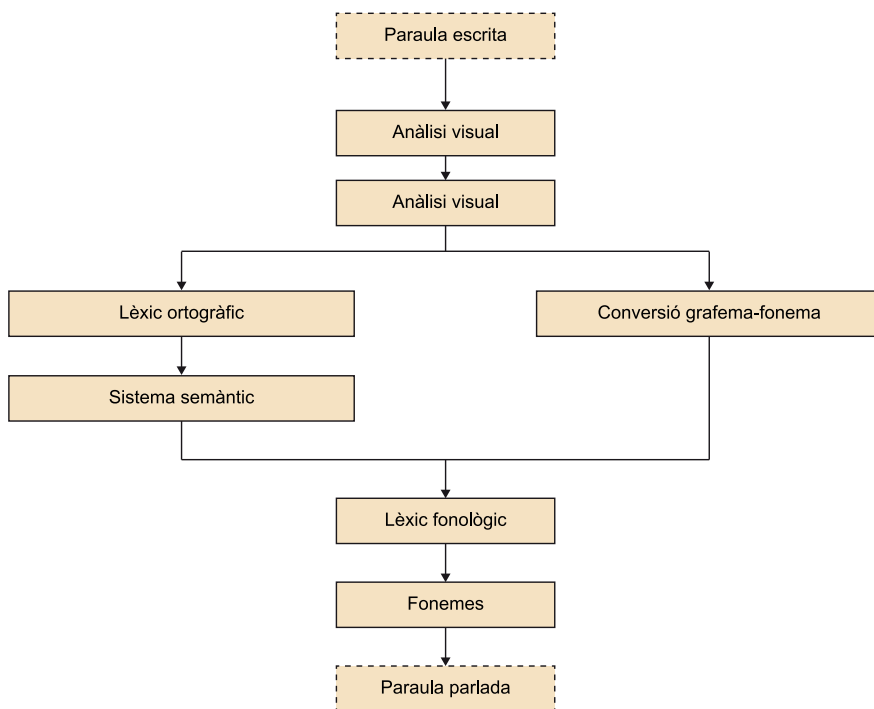
3.2. El model de la doble ruta o model dual

El model de la doble ruta o model dual elaborat per Max Coltheart i els seus col·laboradors (vegeu la figura següent) és el model de cascada o seqüencial que ha tingut una influència més gran, tot i que en la seva darrera formulació també incorpora processos interactius (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon i Ziegler, 2001). Aquest model planteja un processament lineal en què podem distingir dos itineraris diferents en funció de les característiques de la paraula a llegir. En tots dos casos, la lectura s'inicia per l'anàlisi visual que activa el sistema perceptiu visual per tal de reconèixer les lletres que conformen la paraula.

Quan la paraula no és coneguda s'activa una de les dues rutes, l'anomenada ruta fonològica, indirecta o sublèxica. En aquest cas, en no tenir la paraula al lèxic ortogràfic (el magatzem que recull totes les representacions ortogràfiques de les paraules), ha de recórrer a llegir-la de manera segmental, és a dir, convertir cada fonema o cada síl·laba en el so corresponent. Quan s'usa aquesta ruta no es té accés al significat de la paraula. Pensem en una paraula com *tetraclorobenzoquinona*, que el lector l'haurà de llegir de manera sublèxica (ja que es basa en l'anàlisi d'unitats menors que la paraula) i segurament llegirà així: *te-tra-clo-ro-ben-zo-qui-no-na*.

Per una altra banda, quan la paraula és coneguda pel lector, s'activa l'altra de les dues rutes, l'anomenada ruta lèxica o directa. En aquest cas, la paraula sí que es troba al lèxic ortogràfic i el lector la reconeix en un cop de vista. A més a més, s'accedeix, un cop reconeguda, al sistema semàntic, és a dir, al significat de la paraula. Aquesta via facilita que la paraula es llegeixi ràpidament i de manera fluïda.

Model de doble ruta



Font: Coltheart (1978)

Aquests dos models tracten de donar compte de quins processos es porten a terme en la lectura d'una paraula, però ser un lector hàbil és molt més complex que llegir una paraula, ja que en la lectura d'un text participen molts més processos que els implicats en la lectura d'una paraula aïllada.

3.3. Model simple de la lectura

El model simple de la lectura (*simple view of reading*), desenvolupat inicialment per Wesley Hoover i Philip Gough (1990), és un dels models més influents sobre quins elements participen en la lectura de textos i en la seva comprensió. Aquests autors van proposar un model per a simplificar i clarificar la concepció de la lectura. Així, van diferenciar, d'una banda, la descodificació i, de l'altra, la comprensió del llenguatge. I van plantejar que llegir es pot resumir en aquesta fórmula:

$$\text{Llegir} = \text{Descodificació} \times \text{Comprensió}$$

Des d'aquest punt de vista, el procés lector ha de centrar-se a ensenyar el nen a transformar les grafies en sons. Aquest procés, conegut com descodificació, quan s'automatitza allibera els recursos atencional que permeten al lector poder tractar el text llegit com a llenguatge escoltat (que ell mateix va produint en llegir) i, d'aquesta manera, la comprensió es porta a terme sobre el llenguatge oral, igual com si el text fos un discurs que algú transmetés de manera oral. Per tant, des d'aquest punt de vista, llegir és transformar les grafies en sons. Un cop això es porta a terme, s'activen els mateixos processos cognitius implicats

en la comprensió del llenguatge oral, ja que el text s'ha transformat en llenguatge oral. Per tant, si un nen té una bona comprensió oral, en el moment que automatitzi la descodificació serà capaç de comprendre allò que llegeixi.

La concepció simple de la lectura suposa que la comprensió lectora depèn dels mateixos recursos que utilitzem en la comprensió oral, però tampoc detalla quins són exactament aquests recursos. Seguidament analitzarem dos processos fonamentals per a poder extreure el significat de les oracions que el nen llegeix.

3.4. El processament sintàctic

Quan llegim un text, aquest està estructurat seguint les normes sintàctiques de la llengua en què està escrit. Aquesta estructura és una peça important per a extraure el significat. Cuetos (1990) distingeix entre quatre tipus d'informació que ens ajuden a estructurar sintàcticament una narració:

1) **L'ordre de les paraules de l'oració.** L'ordre ens informa en la majoria de vegades de la funció sintàctica de cada paraula. Per exemple, en català o castellà hi ha moltes oracions amb l'estructura subjecte+verb+objecte (SVO) com ara *El gos persegueix el gat*. En aquesta estructura el personatge que apareix primer (subjecte) és qui executa l'acció i el segon personatge (objecte) és qui la pateix.

2) **Les paraules funcionals.** Les preposicions, conjuncions, articles i pronoms tenen també un pes molt important en l'extracció del significat, fins al punt de tenir més pes que l'ordre. A l'oració *Al gos el va perseguir el gat*, la introducció del pronom feble «el» canvia totalment el sentit de l'oració.

3) **Els signes de puntuació.** L'ús dels punts, els punts i coma, les comes, etc., tenen un paper fonamental en el significat, ja que marquen la funció sintàctica, delimiten a qui es refereix un complement del nom, etc. Per a veure l'efecte que les comes tenen en el significat, comparem les dues oracions següents:

a) Els soldats, cansats, van tornar al campament.

b) Els soldats cansats van tornar al campament.

A l'oració a) van tornar tots cansats, i en canvi, a l'oració b) només van tornar aquells soldats cansats.

3.5. El processament semàntic

Un cop s'ha extret el significat que aporta la sintaxi, el cervell processa la informació semàntica que parteix del significat de cada paraula i analitza la seva combinació juntament amb els nostres coneixements o esquemes previs. Una oració com *La gasela va atrapar el lleó* és sintàcticament correcta, però no semànticament, ja que no és plausible en el món real. Cada oració que anem

llegint genera el que Kinstch i Van Dijk (1978) van anomenar la base del text. A mesura que avancem en la lectura, les bases del text es van organitzant en xarxes jeràrquiques. D'aquesta manera, el nostre cervell va generant el significat del text amb la informació que n'extreu i la que va inferint a partir dels coneixements previs.

4. L'adquisició de la lectura

La teoria més acceptada de com els nens adquireixen la lectura és la teoria d'Uta Frith (1985). Aquesta autora va establir que els nens passen per tres etapes diferents en l'aprenentatge de la lectura:

1) **Etapa logogràfica** (*imatge-nom*). Els nens aprenen que una paraula té un nom igual que l'associen a un dibuix. És a dir, que tracten l'escriptura d'una paraula com una imatge i, a partir de paràmetres com la forma o la mida, la memoritzen associada a un nom. Uta Frith posa l'exemple de la seva filla, que era capaç de reconèixer i anomenar el logotip de la marca petrolera ESSO sense saber llegir. A les aules d'educació infantil, des de P3, els nens comencen a passar llista i són capaços de seleccionar els noms dels seus companys que han assistit i dels que no, encara que no coneixen el principi alfabètic. Aquest estadi és l'etapa logogràfica.



2) **Etapa alfabètica** (*lletra a lletra*). En aquesta etapa el nen comença a descobrir el principi alfabètic i que, per tant, cada lletra té un valor sonor. El nen ja és capaç de descodificar les paraules i rep un reconeixement social que ja sap llegir. A les aules aquesta fase s'inicia amb l'ensenyament del so que representa cada grafia i que permet, d'una manera molt segmental i molt controlada, poder començar a llegir.

3) **Etapa ortogràfica** (*paraula a paraula*). Amb l'automatització de la descodificació i una major exposició a textos escrits, els nens van coneixent algunes paraules, les més freqüents, i són capaços de llegir-les d'un cop de vista, és a dir, sense haver de descodificar-les lletra a lletra o síl·laba a síl·laba. Aquest aprenentatge els permet poder llegir amb més fluïdesa i poder accedir directament al significat de cada paraula. A mesura que s'aprofundeix en aquesta etapa, el treball de lectura va abandonant el treball de la descodificació, i el focus se situa en la comprensió lectora.

La distribució d'aquestes tres etapes en les edats i cursos de l'escola es pot resumir en la següent figura:

Etapa/edat	3 anys (P3)	4 anys (P4)	5 anys (P5)	6 anys (1r)	7 anys (2n)	8 anys (3r)
Logogràfica	■	■	■	■	■	■
Alfabètica	■	■	■	■	■	■
Ortogràfica	■	■	■	■	■	■

Un altre valor que ens pot ajudar molt a entendre l'adquisició de la lectura és el de la velocitat lectora. Diferents estudis i proves mostren que aquesta s'incrementa des que el nen comença a llegir fins que assoleix la maduresa lectora. Julián i Saborit (2009) van establir la següent seqüència, en la qual la velocitat lectora va evolucionant per curs i fins i tot per cada trimestre:

1r 1T	1r 2T	1r 3T	2n 1T	2n 2T	2n 3T	3r
20-35	36-53	54-56	57-62	63-70	71-76	77-79

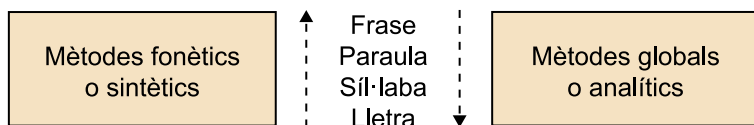
4t 1T	4t 2T	4t 3T	5è	6è 1T	6è 2T	6è 3T	1r -2n ESO
80-86	87-92	93-99	100-110	111-116	117-125	126-130	130-140

Evidentment aquests valors són mitjanes poblacionals i la variabilitat individual és considerable. Ara bé, poden servir per a tenir una orientació sobre si un nen se situa en uns valors de normalitat o cal estar alerta i anar seguint la seva evolució.

5. Mètodes per a l'ensenyament de la lectura

Sobre l'aprenentatge de la lectura s'ha escrit molt. Hi ha diferents propostes, teories o models sobre com portar a terme l'ensenyament de la lectura. Els diferents mètodes d'ensenyament de la lectura (vegeu Molina, 1981) insisteixen en els diferents tipus d'unitat de correspondència entre grafia, pronunciació i significat. D'una banda, els mètodes sintètics donen més importància a la relació entre lletres o síl·labes i fonemes. D'altra banda, els mètodes globals o analítics parteixen de l'associació entre morfemes o paraules completes, i fins i tot d'oracions, i els seus significats (veure figura següent). Hem de tenir en compte que la utilització d'unitats de mida diferent comporta diferències importants quant al paper del significat en cada mètode d'ensenyament. Així, quan partim d'unitats menors, els mètodes sintètics es fixen més en la pronunciació i deixen de banda els significats. Els mètodes globals, en canvi, atorguen una rellevància més gran al contingut semàntic en iniciar l'aprenentatge amb unitats majors.

Classificació dels diferents mètodes d'ensenyament de lectura



L'opció de triar un mètode més global o analític s'ha de basar en dues variables fonamentals:

1) **La consistència ortogràfica de la llengua.** Fa referència a dues característiques que configuren la complexitat ortogràfica d'una llengua,

a) **La transparència.** És el grau de correspondència que hi ha entre els grafemes i els fonemes d'una llengua. Quan en una llengua les diferents grafies es corresponen de manera directa als sons o fonemes de la parla, diem que és una llengua transparent. En canvi, quan una llengua té moltes grafies que poden sonar de moltes maneres, diem que és opaca. El català o castellà són llengües transparents, ja que quasi totes les grafies es corresponen a un so; en canvi, l'anglès és una llengua opaca ja que hi ha molta més variabilitat.

b) **La complexitat sil·làbica.** Es defineix com la major o menor proporció d'estructures sil·làbiques CVC en una llengua respecte a la proporció de síl·labes CV (Seymour *et al.*, 2003). Quan una llengua té més síl·labes CV té una estructura sil·làbica simple, i quan el nombre síl·labes CVC és major, és més complexa. Per exemple, el hawaià és la llengua amb una menor com-

plexitat sil·làbica. Paraules com *aloha* (V-CV-CV) mostren aquesta estructura sil·làbica simple. En canvi, l'anglès presenta moltes paraules amb una estructura sil·làbica complexa. Per exemple, en la paraula *strengths* (CCCVCCCC).

A la següent figura (extreta de Ferreiro [2013], que va adaptar de Jiménez, 2012) podem veure una caracterització de diferents llengües en funció de la transparència i la complexitat:

Classificació de diferents llengües europees en funció de la transparència i la complexitat

		Opacitat ortogràfica				
		Transparència -----		Opacitat		
Estructura sil·làbica	Simple	Finès	Grec	Portuguès	Francès	
			Català			
		Castellà				
		Alemany	Holandès	Danès	Anglès	
		Noruec	Suec			
		Islandès				
	Complexa					

Com podem veure en la figura anterior, el finès és una llengua molt transparent i amb una estructura sil·làbica simple. En canvi, l'anglès és molt opaca i l'islandès presenta una alta complexitat sil·làbica.

La tipologia de la llengua determina les característiques que ha de tenir el mètode per a l'ensenyament de la lectura. En llengües simples i transparents com el finès o com el català i el castellà són adequats mètodes fonètics o sintètics; en canvi, en llengües com l'anglès són més adequats els models globals o analítics.

2) L'etapa evolutiva en l'aprenentatge de la lectura. Tal com hem recollit anteriorment, Uta Frith va establir que els nens passen per tres etapes diferents en l'aprenentatge de la lectura: la logogràfica, l'alfabètica i l'ortogràfica. En la primera etapa, els nens associen la imatge d'una paraula als seus sons. És a dir, ho fan d'una manera global. En aquest període el més adequat és treballar les paraules de manera global, és a dir, que el nen vegi, compari, identifiqui el nom de diferents paraules començant pel propi nom, el dels companys i noms de coses molt freqüents.

En l'etapa alfabètica, els nens aprenen el principi alfabètic, descobreixen que les paraules estan composades per unitats més petites com les lletres i síl·labes. En aquest període el més convenient és aplicar un mètode alfabètic que parteixi dels sons de les lletres i que, en llengües com el català i el castellà, segueixi amb el treball de la síl·laba, que és la unitat de processament de la lectura en aquestes llengües.

Finalment, en l'etapa ortogràfica, quan els nens ja dominen la descodificació, poden aprendre moltes paraules que se'ls presentin amb molta freqüència. Ara serà un molt bon moment per a poder tornar a implementar un model

global que treballi la lectura de paraules o frases senzilles que, a mesura que els nens vagin veient, llegint i registrant podran acabar reproduint de manera automàtica sense haver-les de descodificar.

6. La descodificació

Com ja hem vist anteriorment, el nen aprèn a llegir en tres etapes (logogràfica, alfabètica i ortogràfica). En la primera fase, la logogràfica, que s'estén durant tota l'educació infantil, el nen ha de comprendre el valor simbòlic del llenguatge. És a dir, ha d'entendre que el llenguatge representa coses, fenòmens, accions, etc., reals o imaginables. A més a més, ha de prendre consciència que el llenguatge és divers i que les variacions de la llengua (de les paraules) fan referència a elements diferents. Un cop ha après aquests conceptes pot començar a memoritzar algunes paraules visualment i relacionar-les amb la seva sonoritat i el seu significat. La primera paraula serà el seu propi nom i després es podrà continuar amb el nom dels companys i dels familiars, o dels objectes o estris d'ús més freqüent a l'aula o a casa.

A poc a poc, encara en l'educació infantil, s'inicia els nens en l'anàlisi de la llengua. Se'ls introdueix la correspondència so-grafia, la segmentació sil·làbica i l'ús de vocabulari específic per a referir-se a alguns dels conceptes bàsics de la llengua: la paraula, la lletra i el so.

És en aquest moment en el qual el nen interioritza el principi alfabètic de la llengua i quan s'inicia l'etapa alfabètica, en què s'ha de fer un treball exhaustiu per a treballar la descodificació. Tal com va dir Isabel Solé (1992):

«Llegir no és descodificar, però per a llegir és necessari poder descodificar».

La descodificació es treballa de manera paral·lela a la consciència fonològica. La consciència fonològica és l'habilitat conscient i explícita que permet manipular voluntàriament la seqüència de fonemes que componen la parla, és a dir, discriminar, aïllar, pensar i manipular l'estructura sonora de la parla. La consciència fonològica ajuda els infants a entendre el principi alfabètic a partir de la manipulació de la llengua oral.

Sense una iniciació a la consciència fonològica, els nens no tenen manera d'entendre com les paraules de la seva parla es representen per escrit. Només quan entenguin que les paraules tenen unitats més petites, els sons, podran conèixer l'alfabet o abecedari escrit (Lieberman, Shankweiler i Lieberman, 1989).

Hi ha diferents nivells de consciència fonològica: consciència de rima, consciència sil·làbica, consciència intrasil·làbica i consciència fonètica:

- **Consciència de rima.** Suposa la capacitat per a descobrir que dues o més paraules comparteixen un mateix grup de sons.
- **Consciència de síl·laba.** Implica la capacitat per a operar amb els conjunts de fonemes que s'articulen de forma conjunta i independent en la paraula.

- **Consciència intrasil·làbica.** Inclou el treball dels components intrasil·làbics: atac, nucli i coda.
- **Consciència fonètica.** Fa referència a l'habilitat per a manipular els diferents fonemes de la paraula.

La consciència fonològica es treballa mitjançant diferents tipus d'activitats que es corresponen amb diferents activitats cognitives de manipulació de diferents unitats de la llengua oral (so, síl·laba o paraula):

- **Discriminar.** Són activitats en les quals els nens han de decidir si dos sons, síl·labes o paraules són iguals o diferents. S'inclouen aquí també les activitats de rima.
- **Afegir.** Aquestes activitats inclouen l'addició d'elements lingüístics a d'altres. Per exemple, afegeix la *re-* a les paraules següents: pensar, collir, utilitza, etc.
- **Substituir.** En les activitats de substitució es canvien elements d'una unitat de la llengua per altres. Per exemple, canvia la primera síl·laba d'aquestes paraules per *pa-*: tapa, mola, cara, etc.
- **Aïllar.** Comporta la identificació sobre la presència o no d'una unitat de la llengua. Per exemple, digues quines d'aquestes paraules tenen el so /p/: pala, cap, moll, capa, or.
- **Ometre.** Inclou la fragmentació d'una part de la paraula respecte a una altra. Per exemple, treu a totes les paraules següents la síl·laba del mig: caragol, pilota, armari, etc.
- **Combinar.** Comprenen la junció de dues o més unitats de la llengua. Per exemple, combina les paraules següents: para i xocs, renta i vaixelles, obre i llaunes.
- **Comparar.** Són activitats que demanen al nen establir relacions de similitud, generalment entre paraules, sobre si comparteixen o no determinats sons o síl·labes. Per exemple, en què s'assemblen aquestes paraules: pilota, persona, pistola, pal.
- **Segmentar.** Comprèn la divisió de diferents unitats de la llengua en unitats més petites. Per exemple: separa les síl·labes de la paraula *pilota*.
- **Produir.** Aquestes activitats se centren en la producció o l'enumeració d'unitats de la llengua que compleixen uns requisits. Per exemple: Digues-me paraules que tinguin la síl·laba /da/.

Els infants comencen a desenvolupar formes de consciència fonològica entre els dos anys i mig i els tres anys (Lonigan, Burgess, Anthony i Barker, 1998). Alegria i Morais (1979) van mostrar el coneixement que tenien els nens de fonemes i de síl·labes als quatre, cinc i sis anys:

Edat	Percentatge de fonemes que coneixen	Percentatge de síl·labes que coneixen
4 anys	0%	46%
5 anys	17%	48%
6 anys	70% i 100%	90%

Inicialment poden fer petites activitats de sensibilitat cap a les síl·labes i les rimes en què es treballi la consciència fonològica general (la sensibilitat fonològica) i progressivament centrar-se en la sensibilitat cap als fonemes individuals en les paraules (consciència fonètica). En la taula següent es pot veure el desenvolupament normal en consciència fonològica.

Desenvolupament normal en consciència fonològica

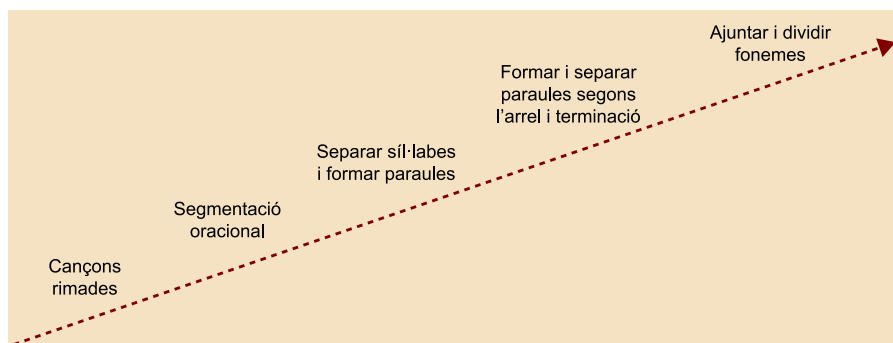
Nivell escolar	Habilitat mitjana adquirida pels infants
Finals de P3	<ul style="list-style-type: none"> • Pot parar atenció i discriminar sons. • Pot discriminar paraules en frases. • Pot discriminar paraules de pseudoparaules. • Pot dir si dues paraules rimen. • Pot generar una rima senzilla a partir d'una paraula (per exemple gat-gos).
Finals de P4	<ul style="list-style-type: none"> • Pot discriminar paraules llargues i curtes (comptar síl·labes). • Pot aïllar i manipular síl·labes inicials i finals. • Pot aïllar i pronunciar el so inicial d'una paraula (per exemple, [s] en sal, [f] en foca). • Pot separar la pronunciació dels sons en paraules de dos o tres fonemes (per exemple, pa en [p] [a]; nas en [n] [a] [s]).
Finals de P5	<ul style="list-style-type: none"> • Pot aïllar i pronunciar tots els sons en paraules de dos, tres i quatre fonemes. • Pot separar la pronunciació dels sons de paraules de quatre fonemes que continguin grups consonàntics a l'inici de paraula. • Pot manipular (afegir, suprimir, substituir) sons inicials i finals de paraules de tres i quatre fonemes.
Finals del primer curs de cicle inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Pot aïllar i pronunciar els sons de paraules que continguin grups consonàntics inicials (per exemple, plat en [p] [l] [a] [t]). • Pot separar els sons en paraules que continguin grups consonàntics inicials, finals i medials.

Font: Garriga (2003)

D'acord amb el desenvolupament de la consciència fonològica, aquesta és la seqüència dels continguts del programa de consciència fonològica:

1	2	3	4	5	6	7
Jocs d'escoltar	Rimes	Paraules i frases	Consciència de síl·laba	Sons inicial i final	Fonemes	Lletrejar

I aquesta és la seqüència de la complexitat de les activitats de consciència fonològica que es pot anar treballant, des de les més senzilles fins a les més complexes:



A mesura que els nens van assolint la consciència sil·làbica, van interioritzant també el principi alfabètic. És a dir, que les paraules estan formades de lletres i que les lletres es corresponen amb sons. Així entenen que llegir és transformar les grafies en els seus sons corresponents. Per tant, el treball sobre el principi alfabètic s'ha de portar a terme al mateix temps que el treball de la consciència fonològica.

El treball del principi alfabètic s'inicia, en una llengua transparent com la nostra, amb el treball dels sons de cada grafia. Un cop el nen ja coneix el so d'un grapat de grafies ja pot començar a llegir les paraules que els contenen. Aquesta primera lectura serà molt segmental i molt titubejant, però el nen va prenent consciència que és capaç de llegir.

En una fase superior, un cop el nen ja coneix tots els sons de les grafies de la llengua, cal entrar en el treball de la síl·laba. La síl·laba és la unitat de lectura natural en català o castellà (de Vega, Carreiras, Gutiérrez i Alonso, 1990). Un cop els nens automatitzen la lectura de síl·labes, la lectura s'anirà tornant més precisa i ràpida i encara millorarà molt més quan el nen entri en la fase ortogràfica. En aquesta fase, el nen començarà a memoritzar les paraules que llegeix amb més freqüència i podrà llegir-les en un cop de vista, sense haver de descodificar-les síl·laba a síl·laba o grafia a grafia, ja que aquest procés s'aplicarà només a les paraules desconegudes.

Per a treballar l'automatització i la velocitat lectora es poden portar a terme diferents activitats:

1) Activitats d'agilitat visual. Es tracta d'activitats que tenen com a objectiu millorar els moviments oculars que el lector fa en llegir:

- a) Llegir la primera i l'última paraula de cada línia.
- b) Llegir una paraula sí i una paraula no del text.
- c) Llegir en parelles, un nen llegeix dues paraules i l'altre les dues següents, i així successivament.

2) Activitats per a fomentar la percepció global de la paraula. Són activitats perquè el nen registri i memoritzi la representació ortogràfica de les paraules:

- a) Reconstruir paraules a les quals els falta alguna lletra.
- b) Reconstruir paraules que han perdut les vocals.
- c) Reconstruir paraules partides.

 = PILOTA

- d) Reconstruir paraules que tenen les síl·labes desordenades.
- e) El joc del penjat.
- f) Sopes de lletres

3) Activitats per a l'ampliació del camp visual. Són activitats que tenen com a objectiu que a cada fixació que el nen fa quan llegeix sigui capaç de descodificar més tros del text per a poder així llegir amb menys cops de vista:

- a) Llegir piràmides de paraules (a la primera fila una paraula monosíl·laba o un mot, a la segona fila una paraula bisíl·laba o dos mots...).
- b) Llegir frases cada cop més llargues mostrant-les poc temps.
- c) Discriminar amb una sola fixació les paraules no iguals d'una doble o triple columna

A mesura que la lectura es vagi automatitzant, es pot treballar la prosòdia, és a dir, treballar per a adquirir un ritme adequat, una expressió i entonació correcta, un fraseig i pauses pertinents, posant l'èmfasi en la lectura de determinades paraules i variant els tons de veu en funció dels signes de puntuació.

La prosòdia de la lectura es pot treballar, entre d'altres, amb aquestes activitats:

- La relectura de textos: consisteix a treballar textos breus que els alumnes, en conèixer-los perfectament, podran sentir-se segurs per a poder rellegir-los amb una bona entonació.
- Lectura assistida: el lector novell llegeix al mateix temps que escolta la lectura que està fent del mateix text un altre lector més expert. Es pot fer de diferents maneres:
 - Lectura coral: el mestre llegeix en veu alta amb els alumnes, alhora que va assenyalant el que va llegint.
 - Lectura amb eco: el mestre llegeix una frase i els alumnes la repeteixen.
 - Lectura per parelles: és convenient que un dels dos lectors sigui més «expert» que l'altre.

7. La comprensió de la lectura

A mesura que la lectura es va automatitzant i és més fluïda, el nen pot anar alliberant recursos atencional que li permetran poder comprendre el text al mateix temps que el va descodificant.

La comprensió lectora, com ja hem vist anteriorment, és la capacitat del lector per a formar una representació mental de la informació continguda en un text.

Ara bé, la comprensió lectora és un procés cognitiu molt complex. Llegim amb atenció el text següent:

«S'ha presentat el nou plat SL-1200 que és, aparentment, molt similar al model que es va presentar a l'octubre, amb algunes diferències. S'ha abandonat el llautó de la safata giratòria per a tornar a l'alumini. El rotor és senzill, en lloc de doble, i el par motor és menor. És evident que aquestes modificacions influiran no només en el preu sinó també en el tacte i la precisió a l'hora de quadrar els temes.»

Segurament no haureu entès res del text, malgrat que coneixeu totes les paraules, les construccions gramaticals, enteneu els signes de puntuació, etc. Ara mireu la imatge de la dreta i veureu a què es refereix el text...

El text feia referència a la reedició del mític tocadiscs de la companyia Technics aprofitant el cinquantè aniversari.

Quan heu vist la imatge, s'ha activat molta informació al vostre cervell i moltes de les paraules i expressions han pres un significat que només amb la lectura del text no tenien. El cervell ha encaixat els buits que tenia després de llegir el text amb la informació prèvia que nosaltres tenim.



Aquest exemple ens ha servit per a veure que en la comprensió lectora participen molts processos. Segons Ripoll i Aguado (2016) la comprensió lectora inclouria, fonamentalment, el domini d'aquestes habilitats:

- Els coneixements i el vocabulari, tant general com específic.
- La interpretació d'estructures sintàctiques.
- Els connectors: paraules i expressions que relacionen entre si les idees del text.
- El coneixement d'estructures textuais i gèneres literaris.
- Les estratègies bàsiques de comprensió: rellegir, reduir la velocitat de lectura, avançar-se en la lectura.
- La construcció d'inferències de diferents tipus (referencials, causals, predictives, elaboratives, temàtiques).

- Les estratègies de síntesi: identificar el tema, distingir idees principals i secundàries, resumir.
- Les estratègies metacognitives: detectar problemes de comprensió i buscar la manera de solucionar-los.

Seguidament veurem amb més detall com treballar cadascuna d'aquestes habilitats per a poder maximitzar la comprensió lectora dels infants.

7.1. El vocabulari

El vocabulari fa referència al nombre de paraules que una persona coneix.

S'ha estimat que només aprenem un 15% de les paraules amb les quals hem tingut contacte i que per a poder aprendre una paraula cal haver-la llegit o escoltat unes deu o dotze vegades. A més a més, una part de les paraules que coneixem no les coneixem en profunditat, és a dir, no sabem el seu significat en detall sinó que en tenim només una aproximació. Per exemple, les paraules *xeic* i *emir* o *rifle* i *fusil*, les coneixem però no amb prou detall per a poder-les definir i distingir una de l'altra.

Per tal de programar un treball per a la millora del vocabulari podem establir una classificació de les paraules en tres nivells:

- Paraules que aprendrà el nen encara que no les hi ensenyem. Es tracta de paraules molt freqüents que coneixerà en el seu àmbit familiar i/o social i a partir dels mitjans de comunicació. Són paraules d'ús freqüent.
- Paraules que el nen només aprendrà si no es fa un treball conscient i intensiu perquè les aprengui. Aquestes paraules seran útils al nen, ja que a mesura que les aprengui les utilitzarà. Són paraules de mitjana freqüència o d'un ús restringit o propi d'algun àmbit de coneixement.
- Paraules que el nen no aprendrà per si mateix, però que el seu ús és molt restringit i el nen les usarà molt poc. Són paraules de molta poca freqüència.

El treball per a augmentar el vocabulari s'ha de centrar en el segon tipus de paraules. És a dir, paraules que no coneixerà en el seu context sinó que només aprendrà en un treball més acadèmic que es porti a terme a l'escola. El National Reading Panel (2000) va analitzar la investigació sobre l'ensenyament de vocabulari i va trobar que no hi ha cap mètode millor per a l'ensenyament de vocabulari, i que el vocabulari s'ha d'ensenyar tant directament com indirectament. La instrucció directa significa l'ensenyament de paraules específiques de manera conscient. S'ha estimat que als estudiants se'ls pot ensenyar explícitament unes quatre-centes paraules per any a l'escola (Beck, McKeown i Kucan,

2002). No obstant això, no es poden ensenyar als estudiants totes les paraules que necessiten per a aprendre de manera directa. Per tant, l'ensenyament del vocabulari ha d'incloure també mètodes d'instrucció indirectes i implícits, com ara l'exposició dels estudiants a un munt de paraules noves que apareixen als textos que llegeixen.

En el seu resum, el National Reading Panel (2000) va establir les seves conclusions sobre la instrucció per a la millora del vocabulari.

«L'ús de l'ordinador en l'ensenyament de vocabulari es va trobar que era més eficaç que alguns mètodes tradicionals en alguns estudis. El vocabulari també pot ser après en el context de la lectura de contes o d'escoltar els altres. L'aprenentatge de paraules abans de llegir un text també és útil. Les tècniques com ara la reestructuració de la tasca i l'exposició repetida de les paraules (en diferents contextos) semblen augmentar el desenvolupament del vocabulari.»

Diferents autors han proposat diferents estratègies per a ensenyar vocabulari. Graves (2000) va fer una proposta que incloïa quatre parts: una lectura àmplia, l'ensenyament de les paraules individuals, l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge de paraules, i el foment de la consciència paraula. Per una altra banda, els materials de la Teacher Reading Academy (2002), que van ser desenvolupats per la Universitat de Texas a Austin i distribuïts a tots els Estats Units gràcies al patrocini de la llei *No child left behind*, va identificar els següents components basats en la investigació per a la instrucció eficaç del vocabulari:

- 1) Fomentar una lectura àmplia.
- 2) Exposar els alumnes a llengua oral d'alta qualitat.
- 3) Promoure la consciència de les paraules
- 4) Ensenyar directament el significat de paraules.
- 5) Ensenyar estratègies d'aprenentatge de paraules independents, incloent-hi l'ús de claus de context, l'ús de parts de paraules i l'ús eficient del diccionari.

La **lectura àmplia** fa referència al fet que els nens llegeixin com més millor, ja que la quantitat de lectura dels estudiants està fortament relacionada amb el seu coneixement del vocabulari. Per tant, com més textos llegeixin a l'escola i a casa molt millor serà, ja que el nombre de paraules noves o ja conegudes que apareixen en diferents contextos serà molt més gran. De fet, l'augment del vocabulari és lent i gradual i requereix múltiples exposicions de les paraules (Hirsch, 2003). Cada vegada que ens trobem amb una paraula en un context, recordem alguna cosa sobre ella. Així, si ens trobem amb una paraula diverses vegades, cada cop s'acumula més informació sobre ella fins que anem construint una idea del que significa. Quan un estudiant realment coneix una paraula, sap més que la seva definició. Sap els seus múltiples significats i que pot anar en diferents contextos. Per tant, per a aprendre totalment una paraula i les seves connotacions, un estudiant necessita múltiples exposicions a

la paraula en diferents contextos de lectura. En aquest sentit, són molt útils els diccionaris personals on el nen recull les paraules noves que va llegint. Els materials del Teacher Reading Academy (2002) recomanen recollir les paraules en taules com la següent per fer-los conscients de les paraules que llegeixen:

Paraula	La puc definir	L'he llegida o escoltada abans	No la conec

L'exposició dels alumnes a llengua oral d'alta qualitat és una altra estratègia per a aprendre vocabulari. De fet, com ja hem comentat, la visió simple de la lectura considera que el lèxicó que emmagatzema el vocabulari que coneix una persona és compartit per les paraules que s'aprenen de forma oral o escrita. Els estudiants, en funció del nivell sociocultural dels pares, tenen accés a un major o menor vocabulari. Per tant, l'escola pot tenir un paper molt important per a compensar aquestes diferències. El valor que el modelatge del mestre és molt important. Per tant, si el mestre proporciona una llengua oral correcta, amb paraules noves que utilitza amb freqüència, aquestes paraules es convertiran en part del vocabulari expressiu dels nens.

L'exposició a la llengua oral es pot portar a terme tant en totes les instruccions de gestió de l'aula com també en activitats previstes de conversa, debat, narració, etc. A més a més, també es pot usar la lectura en veu alta de textos. Stahl, Richek i Vandevier (1991) van trobar que els nens de sisè grau dels Estats Units van aprendre el significat de paraules a partir de la lectura en veu alta a la mateixa velocitat que els nens que normalment van aprendre paraules a partir de la seva lectura escrita. Per tant, escoltar contes pot ser una font molt rica d'aprenentatge de paraules per a tots els nens i especialment per a aquells que presenten problemes d'aprenentatge de la lectura.

La **promoció de la consciència de les paraules** vol dir despertar l'interès i el coneixement de les paraules. La consciència de les paraules implica el coneixement de l'estructura de la paraula, incloent-hi una comprensió de les seves parts i del seu ordre. Els nens han de prendre consciència de com el llenguatge escrit és diferent de la conversa diària, tot atraient la seva atenció a les estructures distintives del llenguatge escrit.

Per tal de promoure consciència de les paraules és molt útil proporcionar-los exemples de descripcions viscudes, metàfores, símls interessants i altres formes de llenguatge figuratiu, així com jocs de paraules. Es pot demanar als estudiants que seleccionin exemples d'usos interessants de paraules que trobin quan llegeixen i que els recullin en un diari i els comparteixin amb els companys.

Mitjançant l'**ensenyament directe del significat de paraules** és impossible ensenyar específicament totes les noves paraules que els nens han d'aprendre cada curs, però és molt útil per a aprendre noves paraules. Com ja hem recollit, s'estima que als estudiants se'ls pot ensenyar explícitament unes quatre-centes paraules per any a l'escola (Beck, McKewon i Kucan, 2002). La instrucció directa de vocabulari se sol treballar prèviament a la lectura d'un text seleccionat per a mostrar-li les paraules noves que hi apareixeran. Els mestres han de concentrar-se en les paraules que són importants per al text, que són útils en moltes situacions, i que no són comunes en el llenguatge quotidià, però recurrents en els llibres (Juel i Deffes, 2004). Cal donar als nens explicacions i exemples dels significats clars d'aquestes paraules en diferents contextos, i proporcionar-los l'oportunitat per a discutir, analitzar i utilitzar aquestes paraules. Simplement buscar la definició en un diccionari no és suficient perquè les aprenguin, sinó que cal que les manipulin, que tornin a escriure les definicions en les seves pròpies paraules, que recullin exemples de situacions en què es poden utilitzar, que cerquin sinònims i antònims i facin frases utilitzant la paraula on mostren clarament el seu significat.

Finalment, **cal ensenyar estratègies d'aprenentatge de paraules independents** que incloguin l'anàlisi de l'estructura de les paraules, l'ús de claus de context i l'ús eficient del diccionari.

L'anàlisi de l'estructura de les paraules ajuda els nens a determinar el significat de paraules desconegudes descomponent les seves parts (arrels, sufixos i prefixos). En la lectura de textos acadèmics sovint apareixen moltes paraules que es deriven de les mateixes parts de les paraules:

- Prefixos: com per exemple «bio» (biologia, biosfera, biodegradable, etc.), que indica «vida o vivent».
- Sufixos o morfemes: com per exemple «isme» (socialisme, comunisme, avantguardisme), que indica «moviment o doctrina».

El **desenvolupament d'estratègies per a poder usar el context per a determinar el significat de les paraules** permet als nens poder extreure el significat de paraules desconegudes a partir del significat de les altres paraules que l'acompanyen en el text. Vaughn *et al.* (2001) va proposar l'estratègia *Click and Chunk*, en què els nens han de seguir tres passos quan es troben amb una paraula que no coneixen:

- 1) Torna a llegir la frase amb la paraula desconeguda. Cerca paraules clau.
- 2) Torna a llegir la frase sense la paraula desconeguda. Quina paraula té sentit?

3) Torna a llegir la frase abans i després la paraula desconeguda. Cerca pistes. Les pistes poden ser qualsevol dels següents tipus d'informació inclosos en el text: la definició, la reexpressió, l'exemple, la comparació o el contrast, la descripció, el sinònim o l'antònim.

Finalment, cal ensenyar com utilitzar amb eficàcia un diccionari. Durant molts anys, la pràctica en què els nens buscaven paraules, escrivien les definicions i memoritzaven les definicions ha estat una de les principals activitats que els mestres han usat per a ensenyar vocabulari. Aquesta pràctica, però, s'ha mostrat ineficient ja que els nens no poden utilitzar les definicions convencionals per a aprendre noves paraules (Scott i Nagy, 1997). Tanmateix, necessiten una instrucció explícita que els especifiqui el que troben al diccionari per tal que siguin capaços de transferir aquesta informació en alguna cosa útil. És a dir, com que els nens poden confondre's pels diferents significats d'una paraula o per la redacció de l'entrada del diccionari, és molt important que l'adult en faci una traducció al seu nivell de llenguatge per tal que entenguin el significat i el puguin posteriorment interpretar i interioritzar.

7.2. La interpretació d'estructures sintàctiques

La competència morfosintàctica és la posada en pràctica de coneixements i procediments que permeten a una persona comprendre i crear oracions correctes segons les regles gramaticals d'una llengua.

En l'apartat de processament sintàctic hem analitzat en què consisteixen aquestes estratègies. En nens anglesos d'educació primària, s'ha estimat que la correlació entre competència morfosintàctica i comprensió lectora és 0,5 (Ripoll, 2011), similar a la correlació entre la comprensió lectora amb el vocabulari o amb la comprensió oral. Ara bé, hi ha la sospita que la influència de la competència morfosintàctica sobre la comprensió lectora se solapa, en gran mesura amb la influència del coneixement semàntic (Vellutino, Tunmer, Jaccard i Chen, 2007). Per a treballar la interpretació d'estructures sintàctiques es poden utilitzar els següents exercicis:

1) **Activitats de comparació de frases.** Per exemple:

a) Signifiquen el mateix aquestes dues oracions?

- El nen està al pati – Al pati està el nen.
- L'avió va de Barcelona a Girona – L'avió va de Girona a Barcelona.
- El pare porta el barret – El barret el porta el pare.

2) **Activitats d'identificació de rols a partir d'oracions.** Per exemple, en totes les oracions hi ha un personatge que persegueix l'altre. Marqueu amb un cercle la lletra del que persegueix, és a dir, el que corre darrere de l'altre per a agafar-lo.

<i>A persegueix B</i>	A	B
<i>C és perseguit per D</i>	C	D
<i>Qui persegueix E és F</i>	E	F
<i>A G, el persegueix H</i>	G	H

3) **Activitats de construcció d'oracions a partir de retalls amb paraules.**

4) **Judicis de gramaticalitat.** Per exemple:

a) Són correctes aquestes oracions?

- Pere a regala llibre Joan.
- Aina corre i bota parar sense.
- Ell compta en mi.

7.3. Els connectors

Els connectors són paraules i expressions que relacionen entre si les idees del text.

Tenen les següents funcions dintre del text:

- Actuar com a senyals facilitadors de la lectura: funcionen com uns senyals visuals que contribueixen a ordenar la informació i a facilitar la lectura.
- Organitzar la informació: l'autor d'un text ha establert un ordre d'aparició de les idees en aquest. Els connectors ens ajuden a copsar aquest ordre i descobrir com està organitzada aquesta informació.
- Relacionar les idees i els conceptes: a l'interior dels paràgrafs, els connectors enllacen els diversos fragments i indiquen el tipus de relació que mantenen les frases.

Hi ha diferents tipus de connectors:

- Connectors que funcionen com a organitzadors del text:
 - Per a iniciar l'escrit o començar el text (Ens adrecem a vostè, Benvolgut company...).
 - Per a avançar en el text i marcar l'ordre d'exposició (Primerament.../ a continuació.../ finalment...; Tot seguit, passo a exposar-vos...).

- Per a concloure el text (Per concloure...; Finalment...).
- Connectors organitzadors, que relacionen frases i paràgrafs:
 - Connectors temporals (Després...; Anteriorment...)
 - Connectors exemplificadors (Per exemple...; És a dir...)
 - Connectors per a insistir o continuar sobre el mateix punt (A més d'això...; Així mateix...).
 - D'oposició i objecció (Però...; En canvi...; Malgrat que...)
 - Connectors que indiquen espai (A dalt...; A baix...; A dreta...)
 - Connectors que indiquen temps (Anteriorment...; Poc abans...; Al mateix temps...; Simultàniament...)
 - Connectors que indiquen causa (Perquè...; A causa de...; Ja que...)
 - Connectors que indiquen conseqüència (Per això...; De manera que...; Per consegüent...).
 - Connectors que indiquen condició (En cas que...; En cas de...; Només que...).
 - Connectors que indiquen finalitat (Per tal de...; Perquè...; Amb l'objectiu de...).

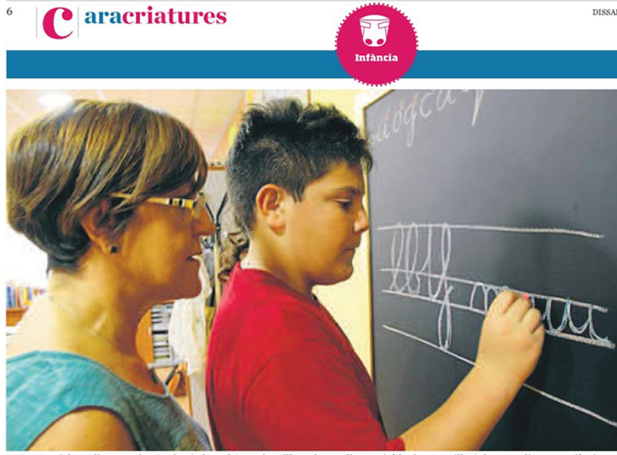
Per tal de treballar els connectors es poden fer activitats com les següents:

- Reescriure textos col·locant connectors.
- Unir frases amb connectors. Per exemple, *Tinc molta fam. Avui no he menjat. Menjaré un entrepà de pernil ara.*
- Triar el final de frases que tenen connectors:
 - La Maria va caure perquè...
 - M'ha tocat la loteria, per tant...
- Fer relats de pròpies experiències.

7.4. El coneixement d'estructures textuais i gèneres literaris

El coneixement de l'estructura de diferents tipologies de textos, així com de diversos gèneres literaris permet fer anticipacions sobre el to del text, l'estil, la distribució de la informació, etc. Per exemple, veiem la reproducció del reportatge del diari *Ara* a la secció *Ara criatures*. El tipus de peça escrita ens permetrà anticipar que segurament tractarà un tema que preocupa a pares i/o educadors, que se'ns explicarà la problemàtica, la situació actual i segurament hi haurà algun testimoni en primera persona. A més a més, en ser un article de premsa, sabrem que el títol ens informa sobre el tema (*Lletra a lletra. Reeducar l'escriptura*), que el subtítol concretarà i explicarà el contingut de la peça i que s'usarà la negreta per a destacar les idees més importants (*La disgrafia, que afecta cada cop més nens, influeix negativament en el rendiment acadèmic per la frustració i la desmotivació que genera no escriure bé*). A més a més, dins el text, segurament trobarem alguns títols que introdueix una part o secció (*Un*

problema creixent) i que segurament se'ns donarà un extracte del text també destacat (El Gerard es distreia a l'escola per la frustració que sentia en no poder escriure correctament):



REPTE. Ana López, directora de «Grafo», ajudant el Gerard a millorar la seva lletra. Això ha fet que millori el seu rendiment acadèmic.

Lletra a lletra

Reeducar l'escriptura

La **disgrafia**, que afecta cada cop més nens, **influeix negativament en el rendiment acadèmic** per la frustració i la desmotivació que provoca no escriure bé

XAVIER TEDÓ
FOTO DIENY PERARÉ

"N'o m'és. No puc. No m'és... Això és el que sempre he fet escriure. La seva lletra era intel·ligible: "Ni ell mateix entenia el que havia escrit. Feia primer i la seva grafia era de parvulari: no separava les paraules, les lletres eren desproporcionades, algunes molt grans i d'altres més petites, i tot el text estava molt apleït i inclinat. Va ser llavors quan ens vam adonar que alguna cosa no funcionava, però encara no sabíem que era la disgrafia", explica la Gemma, la seva mare. El diagnòstic no va ser fàcil: "A Sant Joan de Déu ens van dir que podia tenir un trastorn d'atenció i que anés a un psicopedagog, però el seu problema era la lletra perquè no és hiperactiu. Si a l'escola es distreia era per la frustració i la impopularitat que sentia en no poder escriure correctament".

Tampoc va ser fàcil fer ampelles trobar un professional que els ajudés en aquest trastorn de l'escriptura, que afecta entre un 3% i un 10% d'infectants: "Costa trobar-ne d'especialitzats en la reeducació de l'escriptura i ens vam passar molt temps buscant fins que una coneguda ens va parlar del gabinet de grafologia aplicada «Grafo» de Vilanova la Geltrú". El Gerard ja fa dos anys que hi va, però ara ja no un cop per setmana sinó cada quinze dies perquè el seu nivell ha millorat molt: "El 90% del que escriu s'entén, hi ha uns punts, separen les paraules. Ara volem que es relaxi i que es fixin en l'ortografia perquè ha abocat tots els esforços perquè la grafia s'entengui, desprecupant-se de les normes". El seu estímul també és un altre: "Se li ha obert el món; abans estava deprimit. Vivim a l'Hospitalet (a 40 km de distància) i, tot i així, mai ha dit de no anar-hi. Li va encantar i fins i tot s'enfilada quan és festa i està tancat", subratlla la Gemma. I és que la majoria de nens que pateixen disgrafia se senten frustrats pel sentiment de fracàs escolar. I les alteracions en la conducta són freqüents per la manca d'autoestima.

En el seu cas, com en el de bona part dels disgràfics, l'origen del trastorn és una immaduresa de les connexions neuronals per problemes psicomotrius. Aquesta patologia no està associada a una baixa capacitat intel·lectual o a una lesió neurològica, ni necessàriament a problemes de dislèxia o a qüestions genètiques. Ni tan sols el fet de ser esquerrans els fa més propicis a ser-ho. De fet, la directora de «Grafo», Ana López, apunta que les seves investigacions denoten que la disgrafia està molt vinculada al naixement: "Casualment quan parlo amb les famílies moltes em diuen que el fill va néixer prematur o per cesària i quan el part no és natural els nadons deixen de fer uns moviments que no els permeten treballar la psicomotricitat global".

Un problema creixent
López, que ha elaborat un estudi entre els estudiants de cinquè i sisè de primària del Garraf, apunta que, més enllà dels casos diagnosticats, un gran percentatge de nens tenen una escriptura deficient: "Un 40% dels alumnes que van participar en l'estudi tenen una mala grafia pels mals hàbits a l'hora d'escriure i no per problemes motrius". Això ho provoca, segons explica, que "la disgrafia no està tan estudialada i no se detecta tan fàcilment, perquè es dona més importància a l'ortografia que a la grafia, tot i que els professors es quixen de la mala escriptura dels seus alumnes".

Després de remarcar que la calligrafia no resol aquest problema perquè "la forma ve després del moviment gràfic", la directora del centre afirma que "els mestres no tenen la formació ni els recursos necessaris per poder controlar si gauden bé el fill". Una detecció precoç quan comencem a escriure a partir de P-5 o primer ajudarà a prevenir aquest trastorn: "Abans de primer es veuen els predisgràfics, que ja comencen a fer moviments invertits, i a primària pots fer una valoració més precisa per veure les alteracions que té. Però com més ràpid acudim a un especialista més fàcil serà corregir-ho, perquè amb dotze anys ja ha interioritzat una distribució incorrecta de l'espai".

Treballar la motricitat
Els infants que arriben a la seva consulta se sotmeten primer a una prova d'optometria i audiometria per detectar possibles alteracions que afectin l'escriptura. Les sessions, que duren una hora i que es poden allargar un any en cas de disgrafia moderada i dos o tres anys si és severa -quan la lletra és il·legible com en el cas del Gerard- comencen amb una activitat de relaxació amb música perquè desconnectin de l'activitat escolar i continuen amb exercicis de motricitat fina per aconseguir una bona coordinació. "Després ja passem a fer grafomotricitat amb una pissarra digital i de guix perquè vegin com han de col·locar el cos i el braç. El guix ens serveix perquè els que pressionen fort s'adonin que si prement tant es trenca i, alhora, es cansen més". El següent pas és anar reduint el camp on escriuen en uns exercicis que cal complementar a casa perquè tinguin efecte: "Acte seguit i abans d'acabar la sessió de manera distesa amb pocs de taules o fent manualitats, com pintar per afinar la precisió, orientar-se en l'espai o concentrar-se, els fem escriure en un paper perquè faci el moviment horitzontal i controlin el traç en un espai més acotat".

Si la posició del cos i de la mà i la col·locació del full -decanat cap a un costat i mai en vertical per no forçar el canell- són els pilars sobre els quals se sustenten una bona grafia, la manera com s'agafa el llapis, en canvi, no té tanta importància. "La pressió no és determinant", relata López, que afegeix que els nens tenen més problemes que les noies perquè elles "tenen unes habilitats motrius més desenvolupades que no pas els nens, que fan moviments més ràpids". La grafologia també recomana utilitzar llapis o bolígrafs que permetin a l'infant sentir-se còmode. "Els més adequats són els triangulars perquè afavoreixen que col·loquin correctament els dits", conclou.

Per tal d'activar aquest coneixement, es poden fer activitats en què es mostra als nens diferents tipologies de textos i gèneres i ells anticipen tot el que puguin del text sense haver-lo llegit.

7.5. Estratègies bàsiques de comprensió

Les estratègies bàsiques de comprensió inclouen les estratègies fonamentals per a poder extreure el contingut del text. Es tracta d'estratègies com rellegir aquells fragments que no s'han acabat d'entendre, reduir la velocitat de lectura per tal de fer una lectura més profunda i detallada del text o avançar-se en la lectura quan hi ha algun fragment o passatge poc rellevant o molt reiteratiu. Al nen se l'ha de fer conscient d'aquestes eines essencials que ha d'aprendre a utilitzar per a maximitzar la relació entre l'esforç i el rendiment en la comprensió de textos.

7.6. Construcció d'inferències de diferents tipus

La inferència és l'acte o el procés en què s'extreu una conclusió a partir d'unes premisses.

Mentre llegim, el nostre cervell va plantejant-se hipòtesis sobre la comprensió del text a mesura que aquest avança. D'aquesta manera, les inferències són la informació que no està explícita en el text i que la persona aporta a partir dels indicis que li dona aquest text i els seus coneixements previs. Per exemple, en les frases següents podem extraure diferent informació que no està present al text de manera explícita:

- Joan va aturar el cotxe i només veure la cara del conductor li va posar les manilles.
 - On passa l'escena?
 - Quin és l'ofici de Joan?
 - Qui creus que és el conductor?
 - Què condueix el conductor?
 - On creus que aniran ara?

- Maria va donar ahir les notes als seus pares i la van deixar anar al casal.
 - Quin és l'ofici de Maria?
 - Quina època de l'any és?
 - Com creus que van ser les notes de Maria?
 - Quina edat creus que té Maria?
 - Com creus que se senten els pares de Maria? I Maria?

Com es pot veure, contínuament estem fent inferències sobre allò que llegim, és a dir, la lectura és un procés cíclic en què a partir de la informació que anem llegint, anem anticipant, inferint, possible informació sobre la situació, els personatges, la continuació de l'història, etc. Algunes de les inferències es van acomplint i d'altres no, de manera que el nostre cervell va confirmant o revisant les hipòtesis que s'hi van plantejant.

S'han proposat diferents classificacions de les inferències. León i Pérez (2003) van recollir els diferents criteris i sistemes de classificació que s'han utilitzat. Per a distingir classes d'inferències s'han utilitzat criteris com el moment en què es realitzen, el temps que triguen a formular-se, els recursos cognitius que necessiten o la seva direcció (León i Pérez, 2003). Les classificacions més orientades a la didàctica o a la intervenció per a millorar la comprensió han seguit criteris com la funció de les inferències (Chikalanga, 1992) o el tipus de coneixements que es necessiten per construir-les (Monfort i Monfort, 2013).

Nosaltres prendrem com a referència la classificació de Ripoll-Salcedo (2015). Aquest autor fa una proposta de classificació de les inferències compatible amb les taxonomies existents i que pretén ser comprensible i útil per al professorat per a avaluar o desenvolupar l'habilitat inferencial de nens o adolescents. La seva avaluació utilitza com a criteri de classificació la pregunta o preguntes que originarien un tipus d'inferència, tenint en compte que quan es genera una inferència es forma o s'afegeix informació que no estava explícita en el text:

1) Inferències de tipus I (referencials). Responen a preguntes com «*a què (o a qui) es refereix?*», «*De què (de qui) parla el text quan diu...?*». Aquestes inferències realitzen, almenys, tres tipus de funcions:

- a) Donar cohesió al text relacionant referències i referents.
- b) Solucionar ambigüitats.
- c) Aventurar el significat de paraules i expressions desconegudes.

Per a construir aquestes inferències, el lector necessita coneixements sintàctics, com l'ús dels pronoms o les funcions dels termes de l'oració i lèxics, com el significat de les paraules o paraules sinònimes.

2) Inferències de tipus II (causals). Responen a preguntes com «*per què?*» o «*quina relació hi ha entre ... i ...?*». En aquest cas, la seva funció és donar coherència al text establint relacions causa-efecte que no hi són explícites. Moltes de les inferències de tipus II que es realitzen en textos narratius tenen a veure amb els pensaments i sentiments dels personatges, especialment amb els seus objectius.

Per a la construcció d'aquestes inferències el lector necessita diversos tipus de coneixements: coneixements sobre les relacions causa-efecte bàsiques i el funcionament de les coses, coneixements sobre el pensament i el comportament de les persones i coneixements sobre el tema del text.

3) Inferències de tipus III (predictives). En aquest cas les preguntes són del tipus «*què passarà?*», «*Què es pot predir sabent que...?*» o «*per a què?*». La funció principal de les inferències de tipus III és fer hipòtesis sobre els successos del text, per exemple, les conseqüències del que narra o descriu el text en el món físic o en els estats mentals dels personatges.

En tenir un caràcter causal, els coneixements que es necessiten per a fer inferències de tipus III són molt semblants als que es necessiten per al tipus II: coneixements generals i sobre el tema del text.

4) Inferències de tipus IV (elaboratives). Aquest tipus d'inferències és el més vague de tots i respon a preguntes com «*Quan?*», «*On?*», «*Com?*», «*Amb què?*», «*De quin color?*», i moltes altres d'aquest tipus. Es podrien englobar en una pregunta general que seria «*què més es pot dir sobre això?*».

Els coneixements generals i els coneixements concrets sobre el tema del text poden suscitar infinitat d'inferències d'aquest tipus. Aquestes inferències seran més creïbles si el lector també compta amb coneixements sobre el gènere literari del text i sobre l'autor i el seu context.

5) Inferències de tipus V (globals). Les inferències de tipus V responen a preguntes com «*què m'estan explicant aquí?*» o «*què vol dir tot això?*». No es tracta de preguntes relacionades amb un element concret del text, com una paraula o una estructura desconeguda, sinó de preguntes que consideren el text en el seu conjunt o una part àmplia d'aquest. La utilitat d'aquest tipus d'inferències és evident quan s'han d'interpretar certes formes de llenguatge figurat com les al·legories, la ironia o metàfores noves, o quan es troba una moralitat o ensenyament en un text. En certa manera, les inferències de tipus V plantegen el tema del text quan no està explícit.

Probablement són el tipus d'inferència menys freqüent, per començar, perquè no són pertinents en tots els textos. Per a formar aquestes inferències, cal comptar amb coneixements sobre el món i sobre el tema del text, però també és útil tenir coneixements sobre l'autor, el seu context i les seves intencions i sobre els gèneres literaris i les seves convencions.

El treball per a la millora de les inferències es pot portar a terme amb activitats de diferents tipus:

1) Exercicis d'inferències a partir d'oracions:

- El nen va estar gronxant-se tota la tarda. *On van estar?*
- Ell gos estava amagat i llavors va entrar el lladre. *Què passarà?*
- Ell va seure al tro i es va dirigir al súbdits. *Qui era?*

2) Exercicis d'endevinalles. Per exemple, endevina qui és?

- *Quan sona la sirena, pugem al camió i correm molt. Quan arribem, estirem les mànegues i tirem aigua fins que s'acaba.*
- *Tots els dies passejo per tots els carrers amb la bossa plena i vaig entregant a cada casa les seves.*
- *Tots els dies estic envoltat de nens. Escric moltes coses a la pissarra i corregeixo molts exercicis.*

3) El joc del detectiu: a partir de diferents pistes visuals el nen ha d'endevinar diferents aspectes. Per exemple, *On van de vacances?*



7.7. Estratègies de síntesi

Les estratègies de síntesi permeten poder extraure una visió global del text i l'organització jeràrquica de cadascuna de les parts. D'aquesta manera, ens permeten poder identificar el tema del text, és a dir, sobre què tracta, poder distingir aquelles idees principals o més importants de les que són secundàries i així poder acabar tenint un resum de les idees més importants del text.

Per tal que els nens aprenguin aquestes activitats es poden treballar diferents activitats:

- El subratllat.
- L'elaboració de resums.
- L'elaboració de mapes conceptuals.
- L'elaboració d'esquemes.
- L'elaboració de fitxes de contingut.
- El judici: jutjar quin és el millor títol per a un text.
- L'elaboració del títol d'un text.
- L'elaboració de diagrames de Venn.

7.8. Estratègies metacognitives

Boulware-Gooden *et al.* (2007) van descriure que les estratègies metacognitives de lectura com aquelles que ajuden els estudiants a «pensar sobre el pensament» (abans, durant i després) que llegeixen. La lectura és una activitat que es porta a terme en tres etapes: la prelectura, la lectura i la pràctica posterior a la lectura.

Les estratègies metacognitives són estratègies que permeten al lector reflexionar sobre la pròpia lectura.

Les estratègies metacognitives de lectura són:

1) **La planificació.** Són un conjunt d'estratègies que permeten anticipar informació sobre el text abans de llegir-lo. Benchmarkeducation (2011) considera que les imatges, el disseny, els títols i els subtítols ajuden molt als lectors a fer conjetures sobre el contingut del text. Per a treballar la planificació es poden fer activitats d'anticipació de la informació d'un text abans de llegir-lo només fixant-se en les característiques visuals del text, la seva procedència, etc.

2) **El monitoratge.** Són estratègies que es porten a terme durant la lectura per a supervisar que el que s'està entenent és correcte. Schiff i Calif (2004) van indicar que el monitoratge en la lectura inclou el control de les funcions intertextuals (característiques estilístiques, complexitat de les oracions, etc.). El monitoratge es porta a terme i es pot treballar amb aquestes activitats:

- **Pensar en veu alta.** Consisteix a anar explicant en veu alta totes les idees que el text va despertant en el lector i que pot servir per a preguntar els dubtes que es vagin generant sobre el text.
- **L'estratègia del qüestionament.** Consisteix en el fet que el lector es va autoqüestionant les possibles interpretacions del text a partir de la informació que té disponible i la seva plausibilitat en el món real.
- **L'estratègia de l'autoregulació.** Es tracta d'estratègies que inclouen la selecció del nivell de profunditat amb què es llegeixen diferents parts del text. A aquelles que es consideren més rellevants, se'ls dedica més temps i més atenció, i en les secundàries es fa una lectura més superficial.

3) **L'avaluació.** Són estratègies que es porten a terme un cop finalitzada la lectura i que permeten fer una síntesi dels continguts i una valoració sobre el text. Per a treballar-lo es poden portar a terme activitats de valoració del text respecte diferents qualitats o criteris:

- Qualitat de l'escriptura.
- Rellevància.
- Estil.
- Valoració personal.
- Etc.

Com hem vist, la comprensió lectora és una habilitat molt complexa que inclou múltiples processos i estratègies que s'han d'anar aprenent durant tota l'educació primària. En aquest sentit, recollim una proposta que Ripoll-Salcedo (2016) va proposar per a seqüenciar les habilitats per a treballar la comprensió lectora al llarg de l'educació primària:

Curs	Aspectes a treballar
1r primària	<p>Treball molt important d'iniciació de la lectura perquè sigui precisa i fluïda (que hauria de continuar en cursos posteriors).</p> <p>Tema: de quina cosa o coses parla el text.</p> <p>Ús (en assemblea) d'organitzadors gràfics de mapa de la narració: personatges, situació, problemes, intents de solució, efectes...</p> <p>Prediccions a partir del títol, il·lustracions, primeres línies...</p> <p>Relacionar el contingut del text amb coneixements i experiències.</p> <p>Petits exercicis de visualització (valorar si la imatge correspon amb el text, crear una il·lustració que reculli el contingut).</p> <p>Jocs d'endevinar (esbrinar on succeeix l'acció pels sons que s'escolten).</p>
2n primària	<p>Tema i idees importants: què diu el text i què diu sobre aquests temes.</p> <p>Organitzadors gràfics de mapa de la narració i línia de temps.</p> <p>Prendre consciència de les inferències relacionals (a què o qui es refereix el text quan diu... pronoms, sinònims, el·lipsis).</p> <p>Deduir el significat de paraules a partir del context.</p> <p>Textos d'endevinalla (donen informació sobre alguna cosa perquè l'alumne endevini de què es tracta).</p> <p>Inferències a partir d'imatges.</p>
3r primària	<p>Triar la/les idees principals entre diverses alternatives.</p> <p>Determinar el tema d'un paràgraf (triant entre alternatives).</p> <p>Distingir entre textos fàcils i difícils i explicar el motiu pel qual ho són.</p> <p>Organitzadors gràfics de causa-efecte.</p> <p>Inferir relacions causals (per què, quin motiu va tenir, quina relació hi ha entre aquests dos successos).</p> <p>Prendre consciència dels diferents significats d'oracions ambigües.</p> <p>Completar petites seqüències (triant entre diverses opcions o redactant) en què s'ha omès informació causal com «Hi havia un vesper en el buit del tronc» ----- «van haver de portar el Luis a tota pressa a l'hospital».</p>
4t primària	<p>Localitzar la/les idees importants del text o paràgraf quan apareixen de forma explícita.</p> <p>Organitzadors gràfics de comparació (mapa de característiques semàntiques, diagrama de Venn).</p> <p>Detectar parts del text que no s'entenen.</p> <p>Parafrasejar o resumir parts del text.</p> <p>Pensar preguntes sobre els textos.</p> <p>Inferir dades sobre la situació (lloc, temps) i els personatges (personalitat, pensaments, desitjos).</p>
5è primària	<p>Ordenar textos sense haver-los llegit prèviament.</p> <p>Detectar informacions incongruents o contradictòries.</p> <p>Organitzadors gràfics de problema-solució.</p> <p>Marcar-se objectius de lectura (què espero aconseguir o aprendre amb el text).</p> <p>Inferir la intenció comunicativa del text (si pretén ensenyar alguna cosa, convèncer, fer publicitat, ironitzar).</p>
6è primària	<p>Reflectir l'estructura del text en organitzadors de tipus general (esquemes, mapes conceptuals, mapes mentals).</p> <p>Esbrinar la idea principal quan no és explícita.</p> <p>Autopreguntes i autoexplicacions.</p> <p>Treballar amb diferents textos sobre el mateix tema, valorar-ne la fiabilitat, els interessos dels seus autors.</p>

