

LA CONCEPCIÓ SIMPLE DE LA LECTURA I LES VARIACIONS EN EL SEU APRENTATGE

THE SIMPLE VIEW OF READING AND THE VARIATIONS IN LEARNING TO READ

Andrés Bello de Haro

Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació.
Barcelona, Catalunya

Andrea Palacio Navarro

Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació.
Barcelona, Catalunya

RESUM

La concepció simple de la lectura és un model que explica la comprensió lectora a partir de dues variables: descodificació i comprensió del llenguatge. És un model que s'ha anat enriquint i que té un creixent suport empíric. Això fa que sigui un dels principals referents que tenir en compte en considerar les dificultats i variacions en la normalitat en l'aprenentatge de la lectura, que poden venir donades per diverses causes.

El propòsit d'aquest estudi de revisió ha estat aprofundir en la relació existent entre el model que es tria per l'aprenentatge de la lectura i les dificultats d'aprenentatge que se'n poden derivar de la tria d'un o altre model o de les condicions prèvies dels estudiants. Això, amb l'objectiu de tenir referents que ens serveixin per triar un model tant pel que fa a l'ensenyament de la lectura com a la intervenció davant possibles variacions. Per això s'ha fet una selecció d'articles (n=20) cercant l'evidència de relacions positives entre l'ús de la concepció simple de la lectura i les variacions en l'aprenentatge de la lectura. Els resultats confirmen que és un model amb un ampli recolzament i amb una solidesa suficient per fer-se servir tant per identificar i situar les dificultats individuals en lectura com per orientar l'atenció individualitzada a diversos nivells. S'ha pogut constatar també que la bibliografia d'estudis empírics en català o castellà és escassa i serà bo orientar la investigació en aquest sentit en els futur per poder adaptar les intervencions a les característiques d'aquestes llengües.

Paraules clau: investigació sobre lectura, concepció simple de la lectura, comprensió lectora, descodificació, comprensió oral

ABSTRACT

The simple view of reading is a model that tries to explain reading comprehension based on two variables: decoding and listening comprehension. It's a model that has been improved and has increasing empirical evidence. This makes it to be one of the main referents to follow when thinking about difficulties and variations in the normality of learning to read, which can be caused by different factors.

The purpose of this revision study has been to go into detail about the relationship between the model that is used for the learning of reading and the difficulties that can come from choosing one or another model or the previous conditions of students. This, with the aim of having a pattern that could help us to choose a model of learning to read and the best interventions for variations in learning of reading. There was made a selection of papers (n=20), looking for the evidence of positive relations between the using of the simple view of reading and variations in the learning of

reading. The results confirm that it is a model with a wide support and with enough strength to be used both to identify and situate individual reading difficulties and guide individual attention at different levels. It has been also confirmed that empirical studies bibliography in Catalan and Spanish is limited, and it will be good to direct the investigation in this way in the future to adapt the interventions to the characteristics of these languages.

Key Words: reading research, simple view of reading, reading comprehension, decoding, listening comprehension

Introducció

Existeixen diversos models de concepció de la lectura. El primer que cal destacar és el model de triangle conexionista, de Mark Seidenber i James McClelland. Aquest model suposa l'existència de nodes específics per al processament de tipus ortogràfic, semàntic i fonològic; l'estructura conformada pels tres tipus d'unitats es pot representar en forma de triangle i els tres estarien connectats entre si (Andreu i Barrachina et al., 2013). La principal aportació d'aquest model és aquesta bidireccionalitat i retroalimentació de les diverses vies de processament entre si (Cruz Ripoll Salceda & Aguado Alonso, 2015).

Un altre model que cal destacar és el de doble ruta, de Mac Coltheart i els seus col·laboradors (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon i Ziegler, 2001). En aquest model es distingeixen tres itineraris diferents en el processament de la lectura que es caracteritzen per ser un model en què la informació flueix principalment de manera unidireccional. Es distingeixen diversos tipus de rutes, de les quals la primera és la ruta sublèxica o directa que es basa en la conversió dels grafemes en fonemes per identificar les paraules que no es coneixen. La segona és la ruta lèxica o indirecta, que també parteix de la identificació de les lletres, però d'allà es dirigeix al lèxic ortogràfic, permetent llegir les paraules ràpidament. En darrer lloc, es trobaria la ruta lèxico-semàntica (Andreu i Barrachina et al., 2013; Cruz Ripoll Salceda & Aguado Alonso, 2015).

Tots aquests models no detallen com s'esdevé la comprensió lectora en el seu sentit més ampli. La concepció simple de la lectura (CSL), sí que ho fa. La concepció simple de la lectura (simple view of reading), va ser desenvolupada inicialment per Wesley Hoover i Philip Gough (1990). És un model que explica el procés de lectura distingint entre dos grans components separats entre ells: la descodificació, per una banda, i la comprensió del llenguatge, per l'altra, ambdues igualment importants per a la comprensió lectora (Andreu i Barrachina et al., 2013).

Per la concepció simple de la lectura, la descodificació és la subcapacitat que permet reconèixer les paraules, accedir a la representació lèxica de la paraula i al seu significat a partir de la seva representació gràfica. Hoover i Gough no descriuen exactament com funciona la descodificació, però s'entén que té una correspondència amb els processos que han explicat el model de triangle i el dual (Andreu i Barrachina et al., 2013). Per altra banda, la comprensió del llenguatge és la capacitat que permet construir interpretacions globals al nivell d'oració o en nivells superiors a partir d'informació lèxico-semàntica, amb els mecanismes generals de comprensió que són comuns al llenguatge parlat i escrit. Hoover i Gough suposen que l'habilitat lectora depèn de la interacció entre els dos subcomponents comentats i arriben, fins i tot, a enunciar el model com a fórmula matemàtica: R (de l'anglès reading) = D (descodificació) x L (comprensió del llenguatge).

Aquest model queda completat pel model de cordes de Hollis Scarborough, que en un interessant llibre que va publicar el 2001, feia servir la metàfora de la 'corda de la lectura' (Scarborough, 2002). Seguint aquest model, la lectura eficient és com una corda teixida per molts fils. En la part superior, hi serien els filaments de la comprensió del llenguatge (coneixements previs, vocabulari, gramàtica, semàntica, raonament verbal, coneixement literari. En la part inferior, es trobarien els filaments del reconeixement de paraules: consciència fonològica, la relació entre grafies i sons, el reconeixement dels mots més familiars... (Clarke, 2013).

L'any 2000, el USA National Reading Panel (NRP), va dur a terme una àmplia revisió als Estats Units de la investigació sobre com els alumnes aprenen a llegir. Per la revisió, es van fer servir aproximadament uns 100.000 estudis publicats des de 1966 i uns 15.000 més recents. Les àrees específiques que el NRP va detectar com a crucials van ser les següents: consciència fonològica, descodificació, fluïdesa lectora, vocabulari i comprensió (Hempenstall & Buckingham, 2016). Aquests 5 elements crítics estan en consonància amb la concepció simple de la lectura i els models que la complementen. La concepció simple de la lectura han anat incrementant el seu suport empíric en els darrers 25 anys, i subratlla la importància de la descodificació com l'estratègia principal per llegir el que està escrit i la comprensió del llenguatge per comprendre el que es descodifica. Els informes del US National Research Council (1998), US National Institute for Child Health and Human Development (1997), el UK Rose Report (2006) i el UK Primary National Strategy (2006), han anat en la mateixa línia (Hempenstall & Buckingham, 2016). Els elements crítics són els següents:

1. Consciència fonològica: l'habilitat d'escoltar i d'identificar els sons individuals en les paraules de llenguatge oral.
2. Descodificació: l'habilitat per relacionar les lletres del llenguatge escrit amb els sons del llenguatge oral.
3. Fluïdesa: la capacitat per llegir un text de forma precisa i ràpida.
4. Vocabulari: totes les paraules que els estudiants han de conèixer per comunicar-se de forma efectiva.
5. Comprensió: l'habilitat de comprendre el que es llegeix.

La concepció simple de la lectura té també les seves crítiques. Algunes crítiques ho són al model en global, perquè seria massa senzill i deixaria fora variables importants per la lectura (Ripoll Salceda, 2010). Altres crítiques van en la línia de la seva utilitat per explicar la comprensió lectora. Ho fan basant-se en el fet que segons les prediccions de la concepció simple de la lectura hi ha dos tipus de lectors que no seria possible trobar: amb bona comprensió lectora però amb dificultats en descodificació i comprensió general del llenguatge i el cas invers, lectors amb escassa comprensió lectora amb una descodificació i comprensió del llenguatge normal. Però Georgieu et al. (2009), afirmen haver trobat aquests casos; en concret, ja que és un perfil habitual entre els indis nadius canadencs (Ripoll Salceda, 2010). Altres, com Pressley et al. (2008), critiquen la utilitat del model per explicar la comprensió lectora si es concebeix de formes diferents a com s'entén i avalua en la concepció simple de la lectura i afirmen també que el model només seria útil per l'aprenentatge de la lectura. Aquests mateixos autors afirmen que les intervencions educatives inspirades en aquest model són encara més simples que el propi model i se centrarien només en la descodificació (Ripoll Salceda, 2010).

Com tots els models, té partidaris i detractors, però a (Ripoll Salceda, 2010) es fa una relació de raons que valoren la oportunitat de fer servir aquest model:

1. D'entre els models de comprensió lectora més difosos és l'únic que té un component evolutiu, que valora com és la lectura al llarg de tot el procés d'aprenentatge.
2. Per ser un model, és incomplet, però encara pot millorar-se.
3. És el model que fa més èmfasi en la descodificació.
4. És l'únic model que ha donat origen, directament, a decisions polítiques.
5. Algunes de les crítiques comentades estan poc fonamentades.

Quan es consideren les dificultats i variacions en la normalitat en l'aprenentatge de la lectura, s'ha de tenir en compte que no sempre tindran el mateix origen. No són iguals les dificultats derivades d'una dislèxia que d'un trastorn de llenguatge, tot i que puguin compartir símptomes i afectacions comunes pel que fa a l'aprenentatge de la lecto-escritura. També s'han de tenir en compte altres tipus de dificultats que poden afectar d'una forma o altra l'aprenentatge de la lectura.

En primer lloc, la dislèxia és un trastorn de la lectura que s'ha descrit en pràcticament tots els grups ètnics, llengües i localitzacions geogràfiques (Andreu i Barrachina et al., 2013). La International Dyslexia Association (IDA, 2002; Lyon, Shaywitz, 2003) descriu la dislèxia com una:

"Dificultat específica de l'aprenentatge de la lectura amb un origen neurobiològic. Es caracteritza per dificultats en el reconeixement precís i fluït de paraules i per problemes d'ortografia i descodificació. Aquestes dificultats provenen d'un dèficit en el component fonològic del llenguatge que és inesperat en relació amb altres habilitats cognitives que es desenvolupen amb normalitat. La instrucció lectora a l'aula és adequada. Les conseqüències o efectes secundaris es reflexen en problemes de comprensió i experiència pobre amb el llenguatge imprès que impedeixen el desenvolupament del vocabulari".

La dislèxia s'ha d'entendre més com un continu que com una categoria. A grans trets, es poden distingir 3 subtipus en funció de quina és la ruta predominantment afectada (Andreu i Barrachina et al., 2013):

- a) Dislèxia fonològica: en què els nens es caracteritzen per la dificultat o incapacitat d'usar la ruta sublèxica per a llegir les paraules però, en canvi, tenen la ruta lèxica més ben preservada.
- b) Dislèxia de superfície: es caracteritza per la dificultat o incapacitat per usar la ruta lèxica per a llegir les paraules, però en canvi tenen més ben preservada la ruta sublèxica.
- c) Dislèxia mixta: els nens que la tenen es caracteritzen per les seves dificultats tant en la ruta lèxica com la sublèxica.

Per altra banda, el trastorn específic del llenguatge (TEL, a partir d'ara), es defineix com un retard en l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge que no està associat a altres factors com poden ser els dèficits auditius, els problemes psicopatològics, els desajustos socioemocionals, els dèficits neurològics evidents o les lesions cerebrals (Aguado Alonso, Andreu i Barrachina, Claustre Cardona i Pera, & Sanz-Torrent, 2013). Seguint el criteri de diagnosi de Stark i Tallal (1981) i la revisió de Watkins (1994) i de Leonard (1998), el TEL es defineix per un retard d'almenys un any en el llenguatge respecte l'edat cronològica o mental del nen.

No s'ha de confondre amb el retard simple del llenguatge, que és un desfàs cronològic lleu i transitori en l'adquisició de la llengua, que millora de forma ràpida i té poca afectació en l'aprenentatge de la lecto-escritura. El TEL, per contra, acostuma a afectar de forma significativa l'aprenentatge de la lecto-escritura (Aguado Alonso et al., 2013). Hi ha diversos tipus de classificacions dels diversos tipus de TEL. En concret, la d'Evans i MacWhitney (1999) va dividir els nens amb TEL en dos subgrups:

- a) Nens amb TEL-E (expressiu) que presentaven un bon vocabulari receptiu, amb una bona comprensió sintàctica, una capacitat de memòria normal i una discriminació fonològica adequada però que en canvi tenien dificultats en la semàntica i la sintaxi expressiva.
- b) Nens amb TEL-ER (expressius-receptius), que manifestaven deficiències en vocabulari receptiu, comprensió sintàctica, discriminació fonològica i dèficits en la producció.

Les dificultats derivades del TEL (a nivell de discriminació fonològica, de dèficits sintàctics, de vocabulari...), com es veu, tenen afectació també sobre l'aprenentatge del codi escrit i de la lectoescritura.

No podem oblidar altres casos, diferents a la dislèxia o al TEL, que suposen una variació en la normalitat de l'aprenentatge de la lectura. És el cas de la hiperlèxia: els nens amb hiperlèxia presenten com a característica primordial una habilitat precoç per a la descodificació de la paraula escrita, més enllà de la seva capacitat de comprensió lectora. Alguns experts relacionen la hiperlèxia amb els trastorns de l'espectre autista (Grigorenko, Klin, & Volkmar, 2003), mentre hi ha alguna posició que defensa que hi ha diversos tipus d'hiperlèxia, dels quals només un se solaparia amb els trastorns de l'espectre autista (Treffert, 2011).

El propòsit del present estudi és aprofundir en la relació existent entre el model que es tria per l'aprenentatge de la lectura i les dificultats d'aprenentatge que se'n poden derivar de la tria d'un o altre model o de les condicions prèvies dels estudiants. L'objectiu principal és tenir referents que serveixin per triar el model que es pugui ajustar millor a les diverses dificultats d'aprenentatge. Per fer-ho, s'ha analitzat un model que, tot i no ser molt conegut al nostre país, sí que té cert ressò a fora, especialment a l'àmbit anglosaxó: la concepció simple de la lectura.

Les principals preguntes d'investigació són:

- Quines concepcions existeixen sobre l'aprenentatge de la lectura?

- Quins són els fonaments de la concepció simple de la lectura? Quins models la complementen? Quins són els seus punts forts i els seus punts febles?
- Quina investigació científica existeix que valori la relació entre la concepció simple de la lectura i les dificultats i variacions en la normalitat de l'aprenentatge de la lectura?
- Quin pot ser, el millor enfocament, a partir de l'evidència, per a l'ensenyament de la lectura i el treball de les dificultats d'aprenentatge?

Les hipòtesis de l'estudi són:

- La concepció simple de la lectura és un bon enfocament per l'aprenentatge de la lectura. És el model més ampli i complet, pel que fa a les variables que s'hi consideren.
- Les bases en què es fonamenta la concepció simple de la lectura fan que sigui un bon fonament pel treball amb els alumnes amb dificultats i variacions en la normalitat de l'aprenentatge de la lectura.
- Partir de la concepció simple de la lectura pel que fa a la didàctica de la llengua pot evitar i contribuir a reduir algunes de les dificultats a què s'enfronten els alumnes.

Mètode

Recerca en bases de dades

Per dur a terme la cerca d'articles per a la realització de l'estudi, es van fer servir les bases de dades de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Les bases de dades que es van utilitzar per dur a terme la cerca d'articles van ser les següents:

- Springer Link
- ProQuest
- Science Direct
- EBSCOHost
- Wiley Online Library
- Taylor & Francis online

Procediment de cerca d'articles

La cerca es va començar en llengua catalana, però degut a l'escàs nombre d'articles en llengua catalana, es va passar a cercar referències primer en castellà i, després, en anglès, de les quals hi ha molta major proporció de literatura científica. Per dur a terme la recerca es van triar paraules significatives que estiguessin relacionades amb la temàtica de la investigació com ara "comprensió lectora", "concepció simple de la lectura", "fluïdesa", "descodificació", "dificultats del llenguatge", "vocabulari" en els tres idiomes comentats.

Criteris de selecció

Per dur a terme l'estudi, es van buscar prioritàriament articles posteriors a l'any 2010, tot i que es van incloure 4 articles interessants anteriors a aquest any que es consideren de rellevància suficient.

En dur a terme la recerca d'articles es va cercar que la seva temàtica considerés algun dels aspectes següents:

- La concepció simple de la lectura
- Algun dels aspectes relacionats amb aquest model de lectura: descodificació i comprensió del llenguatge (vocabulari, fluïdesa, comprensió lectora...)

- Variacions en l'aprenentatge de la lectura i la seva relació amb els principals aspectes de model que articula la concepció simple de la lectura

Procediment

Després d'haver fet el procés de cerca i selecció, els articles van quedar classificats en les següents temàtiques:

- Articles que parlaven sobre algun dels subcomponents que es consideren a la concepció simple de la lectura (fluïdesa lectora, vocabulari...) i la seva relació amb possibles variacions en l'aprenentatge lector.
- Documents que consideraven la relació entre concepció simple de la lectura i trastorns o dificultats concretes de l'aprenentatge.
- Articles que valoraven la relació entre la pràctiques basades en la concepció simple de la lectura i el rendiment i resultats dels alumnes.
- Estudis sobre la relació entre la concepció simple de la lectura, les condicions familiars i les variacions en el seu aprenentatge.

L'objectiu de la revisió que es va fer dels articles era identificar, estudiar i valorar elements que ens oferissin dades i pistes sobre la relació entre la concepció simple de la lectura i les diverses variacions en l'aprenentatge de la lectura, degudes a trastorns de la lectura (dislèxia), a trastorns específics del llenguatge, a les dificultats derivades de presentar simptomatologia pròpia d'un trastorn de l'espectre autista, a la situació socioeconòmica i cultural de les famílies...

Per a això, es van buscar referències que poguessin indicar l'existència de relacions entre els diversos components de la concepció simple de la lectura (descodificació, comprensió del llenguatge), les variacions en l'aprenentatge de la lectura i l'ús de determinades intervencions basades en la concepció simple de la lectura.

El procediment per dur a terme la revisió va ser el següent:

- Lectura dels articles, cercant dades que ens aportessin llum sobre la relació entre intervencions didàctiques fonamentades en la concepció simple de la lectura i variacions en l'aprenentatge de la lectura (per dificultats d'aprenentatge de la lectura, trastorns en el seu aprenentatge...). Després de la lectura de cadascun dels articles es va prendre nota dels seus aspectes més rellevants i significatius pel que fa a les referències que es buscaven.

- A mesura que es van anar llegint els articles, es va elaborar una taula en què es van anar classificant els estudis segons les temàtiques comentades prèviament.

- Després de dur a terme la tasca de classificació, es va dur a terme una doble revisió:

a) Quantitativa: d'estudis que mostressin una relació positiva entre la concepció simple de la lectura i les variacions en l'aprenentatge de la lectura comentades. Es va confeccionar una taula per comparar els estudis que certifiqessin una relació entre la concepció simple de la lectura i les variacions en el seu aprenentatge i els que no. En aquesta taula es va decidir indicar també si recomanaven la seva aplicació pel treball d'aquestes variacions.

b) Qualitativa: de la relació entre la concepció simple de la lectura i les dificultats en el seu aprenentatge. Aquesta valoració es va fer fent un resum de cadascun dels estudis i comentant els detalls més significatius de cada un d'ells, basant-se en les anotacions fetes quan es van llegir.

- Síntesis de propostes per a l'aula en base a l'estudi i revisió. Un cop feta la revisió es van plantejar una sèrie de propostes pràctiques per a l'aula en base a la bibliografia treballada i comentada. Són propostes a dos nivells:

a) En base a la conveniència d'emprar aquesta concepció de la lectura com a fonament de l'acció didàctica escolar.

b) Sobre la millor forma de treballar les dificultats derivades de les diverses variacions en l'aprenentatge de la lectura partint de la concepció simple.

Resultats

Un cop feta la lectura dels articles, el primer que es va fer va ser elaborar una taula per classificar-los segons la seva temàtica. Es van distingir 4 temàtiques al voltant de la CSL:

- Estudis sobre els subcomponents de la CSL
- Estudis sobre les relacions entre la CSL i les variacions en l'aprenentatge de la lectura
- Estudis sobre la relació entre pràctiques educatives, CSL i rendiment dels alumnes
- Estudis sobre la relació entre la CSL, condicions familiars i variacions en l'aprenentatge de la lectura

Cadascun dels articles es va classificar en una de les temàtiques i la seva distribució va quedar com es pot veure a la TAULA 1:

TAULA 1. Temàtica dels estudis

Nom de l'estudi	Temàtica i objecte de l'estudi			
	Estudi Subcomponents CSL	Relació entre CSL i variacions en aprenentatge lectura	Relació entre pràctiques educatives, CSL i rendiment alumnes	Relació entre CSL, condicions familiars i variacions en aprenentatge
Adlof 2006	x			
Braze 2016	x			
Buckingham 2014				x
Buckingham 2013			x	
Buckingham 2013				x
Calhoun 2013			x	
Catts 2006	x			
Ebert 2016	x			
Galuschka 2014			x	
Grigorenko 2003		x		
Ken 2009			x	
Kirby 2008	x			
Leach 2003	x			
Lervåg 2010	x			
Ouelette 2010	x			
Ricketts 2011		x		
Ricketts 2013		x		
Ripoll 2017	x			
Serry 2015			x	
Treffert 2011		x		

Com es veu, dels 20 estudis seleccionats, 9 parlaven principalment sobre la relació entre la Concepció simple de la lectura i els seus diversos components, 4 sobre la concepció simple de la lectura i les variacions en el seu aprenentatge, 5 sobre intervencions efectives per l'aprenentatge de la lectura i 2 sobre el context familiar i les seves relacions amb l'aprenentatge de la lectura.

Un cop que es van classificar els articles, es va dur a terme una doble revisió: quantitativa i qualitativa.

Per una banda, a la revisió quantitativa es va decidir confeccionar una taula en què es recollís de forma clara en quins dels articles s'observava una relació positiva entre la temàtica i la CSL. Es volia valorar a quants estudis es veia de forma clara una relació entre les temàtiques abans comentades i fer servir la concepció simple de la lectura com a paradigma per valorar les variacions en l'aprenentatge de la lectura, per orientar respostes i intervencions als alumnes amb dificultats... També es va voler veure en quants es recomanava de forma explícita l'ús de la CSL. Per a això, es va buscar respondre a 2 preguntes al voltant de la CSL:

- Quin grau de vinculació existeix entre la temàtica dels articles i la CSL? És explícita o implícita?
- Es recomana l'ús de la CSL?

Amb aquestes preguntes es va confeccionar una taula que recollís les valoracions. (TAULA 2):

Taula 2. Relació entre la concepció simple de la lectura i els estudis revisats

Nom de l'estudi	S'observa una relació entre la temàtica i la CSL?	Es recomana l'ús de la CSL?
Adlof 2006	Sí, s'observa una relació	Sí, es recomana
Braze 2016	Sí, s'observa una relació	Sí, es recomana
Buckingham 2014	Sí, s'observa una relació	Sí, es pren com a base de treball
Buckingham 2013	Sí, s'observa tot i no ser explícita	Es recomana de forma implícita
Buckingham 2013	Sí, s'observa tot i no ser explícita	Es recomana de forma implícita
Calhoon 2013	La relació és molt lleu.	No es recomana de forma explícita, però sembla que parteixi o reconegui la CSL
Catts 2006	Sí, s'observa una relació.	Sí, es recomana.
Ebert 2016	Sí, s'observa una relació.	Sí, es recomana.
Galuschka 2014	Sí, s'observa tot i no ser explícita	No es recomana de forma explícita, però es parteix de la CSL
Grigorenko 2003	La relació és lleu i implícita.	No es recomana de forma explícita, però es parteix de la CSL
Ken 2009	Sí, s'observa tot i no ser explícita	No es recomana de forma explícita, però es parteix de la CSL
Kirby 2008	Sí, s'observa una relació.	Sí, es recomana.
Leach 2003	Sí, s'observa una relació.	Sí, es recomana.
Lervåg 2010	Sí, s'observa una relació.	No es recomana de forma explícita, però es parteix de la CSL
Ouelette 2010	Sí, s'observa una relació.	Sí, es recomana.
Ricketts 2011	Sí, s'observa una relació.	Sí, es fa servir i s'obren nous àmbits d'investigació
Ricketts 2013	Sí, s'observa una relació.	Sí, es recomana però ampliant-la amb nous àmbits d'investigació
Ripoll 2017	Sí, s'observa una relació.	Sí, es recomana, afegint altres aspectes en el cas de llengües més transparents ortogràficament com el castellà
Serry 2015	Sí, s'observa tot i no ser explícita	No es recomana de forma explícita, però es parteix de la CSL
Treffert 2011	La relació és lleu i implícita.	No es recomana de forma explícita. Sembla que es parteixi de la CSL però no és clar.

A l'hora de valorar la relació, ens vam fixar en si es parlava de forma explícita de la CSL i dels seus subcomponents (descodificació / llenguatge oral) o bé es mencionaven les habilitats que es podien distingir en cadascun d'ells (consciència fonològica, vocabulari, descodificació, fluïdesa lectora...). Els estudis en què la relació era molt clara perquè es parlava de forma explícita de la CSL es van etiquetar com a "Sí s'observa una relació". Els estudis en què es mencionaven les diverses habilitats de forma clara, però no es parlava de forma explícita de la CSL es van etiquetar com a "Sí s'observa tot i no ser explícita". En darrer lloc, els estudis en què no es mencionaven de forma explícita la CSL o les diverses habilitats lectores però en els quals es podia deduir que es feia servir el marc de la CSL, van ser etiquetats amb la frase "La relació és lleu i implícita".

En el cas dels estudis que valoraven components de la lectura (descodificació, fluïdesa, vocabulari...), en tots es va observar una relació explícita entre aquests i la CSL com a paradigma de comprensió. També en pràcticament tots els casos, es va veure que es recomanava la CSL com a paradigma de diagnòstic i d'intervenció davant de possibles dificultats i variacions en l'aprenentatge de la lectura. Pel que fa als estudis que valoraven la relació entre la CSL i les variacions en el seu aprenentatge, en 2 es va constatar una relació lleu, no recomanant-se de forma explícita intervencions que partissin de la CSL, tot i que de forma implícita es podia valorar que es proposava treballar sota el seu marc. En els altres 2, la relació era explícita i, com a dada destacable, també s'obrien nous àmbits d'investigació i de treball al voltant de la CSL.

Quant als estudis que valoraven la CSL, les pràctiques educatives i el rendiment dels alumnes, la relació amb la CSL va ser més bé implícita, i, tret d'un d'ells, no es recomanava de forma explícita com a paradigma de treball. Per altra banda, en els estudis que valoraven la relació entre partir de la CSL i les condicions familiars, en un es recomanava de forma explícita i es veia la relació i a l'altre, no (tot i que els dos són de la mateixa autora).

Per l'altra banda, a la revisió qualitativa es va decidir fer un resum dels detalls més significatius de cadascun dels estudis, agrupant-los per temàtiques:

Estudis sobre els subcomponents de la CSL

Sobre la primera temàtica es van trobar un total de 9 estudis. En aquests 9 estudis es poden distingir diversos grups. Un primer grup el conformen estudis que valoren si caldria afegir més subcomponents a CSL. Un d'ells és Adlof (2006), en què es valora el paper de la fluïdesa a la CSL. Els resultats mostren que la fluïdesa no té gaire pes en les variacions en la comprensió lectora i que hi ha poques persones que tinguin problemes de fluïdesa separats de la descodificació i la comprensió general del llenguatge. En la mateixa línia apunta Braze (2016), que considera el paper del vocabulari. En tots dos casos no es veuen elements de referència suficients per considerar fluïdesa o vocabulari com a elements separats, però sí que es considera l'oportunitat de treballar ambdues pel desenvolupament d'habilitats fonamentals implicades en el reconeixement de paraules i la comprensió oral.

Kirby (2008) revisa la CSL a partir de la seva evidència i valora en quins àmbits caldria aprofundir. Conclou que és un model plenament vàlid, però hi ha aspectes en els quals encara hi ha espai que recórrer, com el rol de les estratègies de comprensió, de la fluïdesa, de les il·lustracions i la segona llengua.

Ens trobem després amb 2 estudis que valoren el paper dels subcomponents en diverses llengües. Lervåg (2010) valora el paper del vocabulari i la descodificació en aprendre una llengua en funció de si els aprenents la tenen com a primera o segona llengua. Ho fa distingint entre diferents aprenents del noruec: noruecs que el tenen com a primera llengua i altres, d'origen turc, que el tenen com a segona. En aquest cas, el vocabulari sembla ser un predictor crític de la comprensió lectora en els 2 casos, especialment en el d'aquells que aprenen el noruec com a segona llengua. Això suggereix que l'ensenyament oral del vocabulari hauria de ser prioritzat en aquest grup.

Per la seva banda, Ripoll (2017) valora l'aplicabilitat de la CSL a la lectura en castellà d'una escola pública a la ciutat de Quito. Els resultats indiquen que incorporar la fluïdesa o la velocitat de lectura al model pot ser més adequat per explicar la comprensió lectora en castellà.

Ouelette (2010) busca clarificar les relacions entre diversos elements que hem anat comentant: descodificació, reconeixement de paraules irregulars, comprensió oral, vocabulari oral, comprensió lectora i el seu efecte a diverses edats. Confirma que amb els alumnes més petits, la descodificació té un paper més important que no pas el llenguatge oral i que aquesta relació s'inverteix en els cursos superiors.

Un altre grup que destacar dins d'aquesta primera temàtica el formen els estudis que valoren la relació entre aquests i possibles dificultats. Catts (2006) compara les habilitats lingüístiques de nens amb dificultats de descodificació (dislèctics), nens amb dificultats de comprensió lectora en diversos graus i nens sense dificultats en la lectura. Els resultats recolzen la CSL i la hipòtesi del dèficit fonològic, i s'indica que un sistema de classificació basat en la CSL té avantatges davant d'altres sistemes que només tenen en compte el reconeixement de paraules i/o la comprensió

Lectora. Ebert (2016), per la seva banda, valora com es relacionen les prediccions de la CSL en una mostra clínica. Els nens amb dificultats en comprensió del llenguatge o en el reconeixement de paraules mostren uns resultats inferiors en comprensió lectora. En la línia de Catts (2006), la CSL esdevé un model molt útil per captar les variacions i explicar les relacions entre el llenguatge oral i escrit en els nens en edat escolar. Leach (2003) també treballa els dos principals subcomponents (descodificació i comprensió del llenguatge), però en aquest cas comparant alumnes amb dificultats de lectura identificades a una edat primerenca (abans de 4t de primària) i alumnes amb dificultats identificades després d'aquesta etapa. Una de les coses que es veu és que el marc de la CSL esdevé un marc positiu per la prevenció, identificació i treball de les dificultats en l'aprenentatge de la lectura.

Estudis sobre les relacions entre la CSL i les variacions en l'aprenentatge de la lectura

Al voltant de la segona temàtica, es van identificar un total de 4 estudis. Grigorenko (2003) valora la Hiperlèxia: què és, característiques... cercant de donar resposta a la pregunta de si se l'ha de considerar un trastorn de la lectura o bé el resultat de la distribució de les habilitats de reconeixement de paraules entre la població, un talent, o com a part dels trastorns de l'espectre autista. Després de valorar-ho a fons, conclou que es pot dir que, a partir de la literatura científica existent, és una súper-habilitat que presenta un grup molt específic d'individuals amb trastorns del desenvolupament.

Ricketts (2011), valora la comprensió lectora d'alumnes amb diversos tipus de dificultats: Trastorn del llenguatge, Síndrome de Down i Trastorns de l'espectre autista, en el marc de la CSL. Una de les coses que constata és que molts dels alumnes amb aquestes dificultats, no poden llegir o tenen habilitats molt limitades. En el cas dels que poden, la comprensió sembla ser una àrea més afectada que la descodificació. Es reconeix la CSL com un marc vàlid general, però es recomana investigar i aprofundir en aspectes que aquests alumnes poden tenir afectats: habilitats no verbals, escolta, comprensió social, memòria de treball. Es recomana ajustar les intervencions a les necessitats individuals. La mateixa autora, a Ricketts (2013) torna sobre les dificultats dels alumnes amb trastorns de l'espectre autista pel que fa a la comprensió lectora. Confirma els resultats del seu primer estudi sobre el fet que presenten més dificultats amb la comprensió lectora que no pas amb la descodificació. Es reconeix la CSL un altre cop com a marc vàlid, però es torna a recomanar ampliar-la, ja que part de les dificultats dels alumnes amb TEA poden venir donades per la manca d'habilitats socials i dificultats pròpies del TEA.

En darrer lloc, Treffert (2015) valora 3 condicions: Hiperlèxia, Síndrome d'Einstein i ceguesa, relacionant-les amb els trastorns de l'espectre autista. Descriu les diverses condicions i dóna suggerències per a dur a terme una identificació apropiada. Destaca que no sempre que els nens llegeixin molt aviat, parlin tard o estiguin cecs, vol dir que hagin de ser diagnosticats de TEA. No menciona de forma explícita la CSL, però es mou en el seu marc.

Estudis sobre la relació entre pràctiques educatives, CSL i rendiment dels alumnes

Al voltant de la tercera temàtica, es van identificar un total de 5 articles. En el primer, Buckingham (2013), es critica la ideologia que hi ha al darrere de les estratègies d'ensenyament de la lectura que es fan servir a Austràlia i provoquen que hi hagi un nombre molt elevat d'alumnes que no aconsegueixen aprendre. Conclou que amb una instrucció efectiva i dedicant-hi el temps necessari, això es podria evitar i reduir el nombre d'alumnes amb dificultats per aprendre a llegir. Calhoon (2013) parla sobre les intervencions en lectors adolescents i adults pel que fa a les dificultats amb la lectura, distingint-los segons les seves diferències pel que fa a la instrucció, situació... Anima a cercar programes i a entendre a fons com es produeixen guanys i progressos en les edats comentades, a fi de poder individualitzar les intervencions. Galuschka (2014), duu a terme una metaanàlisi que valora l'efectivitat de diverses mesures per treballar amb nens i adolescents amb dificultats i variacions en la lectura en anglès. Els resultats revelen que la única mesura amb efectes confirmats estadísticament és la instrucció en la descodificació (phonics instruction). Algunes de les altres que es valoren poden ser efectives si són acompanyades d'aquestes.

Ken (2009) se centra a presentar estratègies didàctiques que estiguin demostrades i siguin efectives per a l'ensenyament de la lectura. No entra a fons a valorar la CSL, però sí que insisteix

en la importància de fer servir plantejaments didàctics per a la instrucció en la lectura que estiguin basats en l'evidència, com remarcava Buckingham (2013). Per la seva banda, Serry (2015) detalla un model integrat d'intervenció pel que fa a les dificultats en la lectura basat en la investigació empírica, contrastant-lo amb algunes de les pràctiques que es duen a terme en determinades escoles australianes. Recomana canvis per poder donar suport als lectors amb més dificultats a l'escola. Menciona de passada la CSL.

Estudis sobre la relació entre la CSL, condicions familiars i variacions en l'aprenentatge de la lectura

Al quart bloc temàtic, sobre les relacions entre la CSL, les condicions familiars i les variacions en l'aprenentatge de la lectura, van quedar situats 2 articles, en aquest cas de la mateixa autora, Jennifer Buckingham, molt relacionats entre si. En el primer, Buckingham (2013), l'autora valora l'impacte del context socioeconòmic familiar un cop que es comença la primària. Destaca la importància que tenen les pràctiques a nivell d'escola, la cultura acadèmica i el valor que té la instrucció en la lectura durant els primers anys pels alumnes amb dificultats. En el segon, Buckingham (2014), es valoren les diferències en la lecto-escriptura dels alumnes en funció del seu context socioeconòmic familiar abans de començar 1r de primària. Es fixa en el fet que els alumnes de famílies desavantajades tenen menys probabilitats de tenir experiències que els ajudin a desenvolupar habilitats fonamentals per la comprensió lectora com la consciència fonològica, el vocabulari o el llenguatge oral. Aquestes mancances a nivell familiar deixen de banda el potencial genètic dels infants. La CSL es pren com un marc vàlid per treballar i es posa en valor la importància de potenciar que els pares que estiguin en situacions desavantajades i les escoles infantils afavoreixin les habilitats que es comentaven abans.

Discussió i Conclusions

L'objectiu inicial era identificar les relacions existents entre la concepció simple de la lectura i les variacions en el seu aprenentatge. Amb aquesta finalitat, es va fer una selecció d'articles àmplia (n=20), que cobrís diversos àmbits en els quals es va cercar l'existència de relacions positives entre aquest plantejament de la lectura i el diagnòstic i/o intervenció de possibles variacions en l'aprenentatge de la lectura.

En la bibliografia treballada s'ha pogut constatar l'existència d'una relació positiva en la majoria dels articles, especialment en aquells que consideraven qüestions al voltant d'algun dels components de la lectura (consciència fonològica, descodificació, fluïdesa...) i en els que valoraven la relació de la concepció simple de la lectura amb les variacions en l'aprenentatge de la lectura (degudes a dislèxia, trastorns del llenguatge, trastorns de l'espectre autista...). En el cas dels estudis que valoraven la influència de les condicions socioeconòmiques familiars i l'efectivitat de les intervencions en lectura, també s'ha pogut certificar aquesta relació, tot i que de forma més implícita, amb la CSL com a marc en el qual es treballa. En 11 dels 20 estudis es recomana la concepció simple de la lectura com a paradigma òptim, recolzat per la investigació, per a treballar.

Pel que fa a les hipòtesis plantejades al principi de treball, la primera era que: *'La concepció simple de la lectura és un bon enfocament per l'aprenentatge de la lectura. És el model més ampli i complet, pel que fa a les variables que s'hi consideren'*. Després d'haver llegit els diversos articles i d'haver certificar que en 11 dels estudis es recomana com a un bon model de partida, es pot confirmar la idoneïtat de la CSL per a l'aprenentatge de la lectura.

És un model que, tot i ser simple en el seu plantejament, permet identificar i treballar les dificultats que poden aparèixer en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura, ja que no només es limita als dos components bàsics (descodificació i comprensió del llenguatge oral), sinó que es troba obert a ampliar-se amb noves investigacions, com s'ha pogut contrastar als articles de Ricketts (2011), Ricketts (2013) i Ripoll (2017), que obren noves vies de treball. No només això, sinó que és un

model que resisteix bé la crítica. És el cas, per exemple, d'Adlof (2006), que valorava la idoneïtat d'afegir a la CSL la fluïdesa com a factor a part o de Braze (2016), que feia el mateix amb el vocabulari. Tots dos, tot i que van constatar que fluïdesa i vocabulari són importants, i que es convenient treballar-los, no van ser capaços de destriar-los com una variable a part de la descodificació i del llenguatge oral.

La segona hipòtesis plantejava que: *'Les bases en què es fonamenta la concepció simple de la lectura fan que sigui un bon fonament pel treball amb els alumnes amb dificultats i variacions en la normalitat de l'aprenentatge de la lectura.'* Aquesta hipòtesis s'ha pogut confirmar a estudis com Ricketts (2011) i Ricketts (2013), en els quals es recomana partir de la concepció simple de la lectura per orientar les intervencions en els alumnes amb dificultats i variacions en la normalitat de l'aprenentatge de la lectura i també s'obren nous àmbits d'investigació i treball al voltant de la CSL per donar resposta a dificultats en diversos àmbits que presenten els alumnes amb TEA, TEL, Síndrome de Down. Ouelette (2010), també obre àmbits d'investigació en els que caldria aprofundir, com per exemple la influència de l'amplitud i de la profunditat en el coneixement del vocabulari (nombre de paraules conegudes i profunditat amb què es coneixen).

També, a Buckingham (2014) es recomana partir de la concepció simple de la lectura per treballar amb els alumnes que presenten dificultats en l'aprenentatge de la lectura que són fruit del context socioeconòmic familiar, per evitar que quedin marcats per la seva predisposició genètica. En aquest context, poden encabir-se els diversos alumnes amb la tipologia diversa de variacions en l'aprenentatge de la lectura que puguin presentar. D'aquesta mateixa forma, el model es pot fer servir per plantejar intervencions en funció de les necessitats que detectem: descodificació, vocabulari, comprensió del llenguatge, habilitats socials...

Pel que fa a la darrera hipòtesis, era: *'Partir de la concepció simple de la lectura pel que fa a la didàctica de la llengua pot evitar i contribuir a reduir algunes de les dificultats a què s'enfronten els alumnes.'* Sobre aquesta hipòtesis, en els estudis valorats la temàtica dels quals era la relació entre CSL, pràctiques educatives i rendiment dels alumnes, la relació era lleu. Sí que s'observava de forma implícita que es movien en el marc conceptual de la CSL, però no s'han pogut trobar resultats i recomanacions explícites. En canvi, en els estudis que valoraven algun dels subcomponents de la CSL o la relació entre aquesta i les diverses variacions en la normalitat de l'aprenentatge de la lectura, sí que s'ha pogut confirmar aquesta hipòtesis, ja que en diversos d'aquests articles es recomanava de forma explícita l'ús de la CSL per treballar les dificultats a què s'enfronten els alumnes.

Un dels resultats significatius d'aquest estudi de revisió és que, en diversos dels articles analitzats, s'obren i es recomanen noves vies de treball per complementar la concepció simple de la lectura. En concret, Ricketts (2011), recomana investigar sobre les habilitats no verbals, l'escolta, la comprensió social i la memòria de treball, ja que són variables que poden tenir un paper important en les variacions en l'aprenentatge de la lectura dels alumnes que presenten TEA, Síndrome de Down o TEL. La mateixa autora a Ricketts (2014), valora que la concepció simple de la lectura serveix per treballar amb els alumnes amb TEA però que segurament caldria ampliar-la, ja que defensa que part de les seves dificultats van més enllà i poden ser fruit de la manca d'habilitats socials i les dificultats pròpies del TEA.

Això van en consonància amb el que s'afirmava a la introducció, quan es deia que és un model simple, que es pot complementar, com ja s'ha anat fent amb aportacions com las de Hollis Scarborough i el model de cordes (Scarborough, 2002), el model de doble ruta de Mac Coltheart i els seus col·laboradors (Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. i Ziegler, J., 2001). En aquesta mateixa línia va l'aportació de Ripoll (2017), quan defensa la conveniència d'afegir la velocitat i la fluïdesa lectora com a components que suposen una variació important en la comprensió lectora en el cas de les llengües transparents ortogràficament com el castellà.

Es confirmaria aleshores un dels motius que Ripoll Salceda (2010) donava per recolzar l'ús de la CSL, que, pel fet de ser un model, la concepció simple de la lectura pot encara anar-se millorant per donar resposta als nous aspectes que ens demostri la investigació. Un altre aspecte que es confirma a partir de la lectura dels diversos estudis, és l'ampli recolzament empíric d'aquesta

concepció de la lectura, com ja havien afirmat Hempenstall & Buckingham (2016).

Un altre dels aspectes sobre els qual donen llum els estudis analitzats és sobre la relació entre la concepció simple de la lectura i les diverses variacions en la normalitat de l'aprenentatge de la lectura. Aquesta esdevé un bon model per situar les possibles dificultats amb les quals es poden trobar els alumnes que poden venir donades per mancances en el llenguatge oral i/o en la descodificació. El model, amb les aportacions que han anat fent altres autors com Scarborough, Mac Coltheart i col·laboradors, Mark Seidenber i James McClelland... serveix per donar resposta i comprendre les dificultats que es poden trobar per aprendre a llegir alumnes amb dislèxia, TEA, TEL i altres dificultats.

Ebert (2016), valora les relacions entre les habilitats amb el llenguatge oral i amb el llenguatge escrit, i dóna referències interessants. La dislèxia, per exemple, és un trastorn de la lectura que es caracteritza per la dificultat per reconèixer o descodificar paraules (Andreu i Barrachina et al., 2013). Si es treballa amb un nen amb aquestes dificultats emmarcant-lo en la CSL, es consideren 2 àmbits: la descodificació (quin nivell té, tipus de sons que distingeix, grau de consciència fonològica) i la comprensió del llenguatge (vocabulari que té, comprensió semàntica i sintàctica, capacitat de fer inferències...). A partir d'aquí, es pot ajustar la intervenció a les necessitats individuals, ja que el nombre d'alumnes amb dislèxia que presenta dificultats exclusives amb la descodificació és una petita part d'un 6,9% (Ebert, 2016), mentre que la resta té també dificultats en comprensió del llenguatge, expressió oral...

Com a conclusió del treball, un primer aspecte que es constata és l'ampli recolzament científic de la concepció simple de la lectura en la bibliografia treballada. Com afirmen Hempenstall & Buckingham (2016), la CSL es caracteritza per haver anat incrementant el seu suport empíric en els darrers 25 anys.

Un altre aspecte que cal comentar és l'absència de bibliografia significativa tant en català com en castellà. Donat el recolzament a nivell científic de la CSL que ens trobem en els països anglosaxons, seria bo iniciar nova investigació que permetés certificar la idoneïtat de l'ús d'aquest plantejament en llengües més transparents com el català o el castellà. Esperem que aquest article de revisió pugui contribuir a augmentar la bibliografia disponible en català al respecte i serveixi com a punt de partida per a futurs treballs que podrien anar en la línia del que plantejava Ripoll (2017), i valorar, per exemple, la conveniència d'afegir les variables de la fluïdesa i la velocitat lectora. Per la seva banda, Lervåg (2010) fa que ens plantegem l'aplicabilitat de la CSL a l'aprenentatge de les segones i terceres llengües, valorant el paper que tenen els diversos subcomponents en aquest tipus d'aprenents.

En base a l'anàlisi realitzat, es poden concretar les següents propostes per l'aula:

- La CSL esdevé un model de treball clar i funcional per l'aula. A partir de l'anàlisi fet, hi ha una sèrie d'idees que seria bo que es tinguessin en compte:
 - Cal preguntar-se com i quan es treballa la consciència fonològica a educació infantil.
 - Un altre aspecte fonamental és la reflexió al voltant de com es treballa la descodificació al cicle inicial, que és quan s'aprèn la lecto-escritura.
 - En aquest sentit, cal assegurar l'ús de materials que facilitin que els alumnes aprenguin la relació entre grafies i sons.
 - Un dels elements clau que s'ha pogut veure a la revisió és que la descodificació és una variable molt important de la comprensió lectora durant els primers cursos, però es va reduint durant els següents. Caldria facilitar que es produeixi aquesta progressió al llarg dels diversos cursos de primària, treballant-se de forma progressiva la fluïdesa lectora, l'aprenentatge de vocabulari, la comprensió semàntica i sintàctica, les estratègies de comprensió.
- Seria convenient fer servir la CSL com a paradigma pel treball de la comprensió lectora a l'aula i per valorar les variacions que pugui presentar en el seu aprenentatge. Quan un alumne presenta dificultats en lectura, caldria situar en primer lloc en quin nivell es

troben aquestes (descodificació o comprensió del llenguatge) i, a partir d'allà, concretar propostes per treballar:

- La consciència fonològica i capacitat de distingir els sons.
 - La descodificació.
 - La fluïdesa lectora.
 - El vocabulari, la comprensió semàntica, la comprensió sintàctica...
 - Les estratègies de comprensió: capacitat de fer inferències, de relacionar.
- En la línia del acabem de comentar, la CSL pot servir de marc de referència per a personalitzar les intervencions amb cada alumne que presentin variacions en l'aprenentatge de la lectura. La naturalesa del model fa que es puguin situar en ell els diversos alumnes amb necessitats educatives especials que hi ha a l'aula: dislèxia, trastorn del llenguatge, trastorn de l'espectre autista, síndrome de Down... i que, en funció de les característiques individuals es pugui orientar el treball en una direcció o l'altra, ja que els alumnes amb variacions en l'aprenentatge de la lectura mai són iguals. Posem el cas de 2 alumnes amb dislèxia: si un té només dislèxia fonològica (amb dificultats només en la descodificació) i un altre té dislèxia mixta (amb dificultats en la ruta lèxica i sublèxica), la intervenció haurà de ser diferent, valorant també el grau de comprensió general del llenguatge que tinguin tots dos. Un bon manual de referència pot ser Ripoll (2012), on es recomanen diversos tipus d'activitats i intervencions per desenvolupar la fluïdesa lectora, la comprensió lectora, la construcció d'inferències...
 - Una proposta interessant és la que planteja Serry (2015). Seria un plantejament que seria interessant provar i aplicar a les escoles. Al seu article es proposa una intervenció a 3 nivells:
 - Nivell 1: intervenció amb tot el grup, basada en una instrucció en la lectura d'alta qualitat. S'encarrega el mestre.
 - Nivell 2: intervenció en grups petits orientada als alumnes que tenen una evolució lenta en lectura, durant un espai d'entre 10 i 20 setmanes, feta per un mestre o especialista.
 - Nivell 3: intervenció reduïda en grups de 3 o menys per períodes llargs de temps. Aquesta seria una intervenció especialitzada i planificada per un especialista i duta a terme durant espais llargs de temps.

A nivell metodològic, la principal dificultat ha estat la manca de recursos existents en català o castellà. Llegir una bibliografia àmplia en anglès és tot un repte. Hi ha poc treball científic al voltant de la concepció simple de la lectura en qualsevol de les dues llengües. Una fita de cara al futur seria la investigació sobre aquest model de la lectura en qualsevol d'aquestes dues llengües. Aquesta investigació pot orientar-se tant en el sentit de valorar en quin grau afecten la comprensió cadascun dels subcomponents de la CSL llengües més transparents com en català i el castellà, com de valorar l'efectivitat d'intervencions d'aula i especialitzades que es basin en la CSL al costat del treball típic que es pugui fer de la llengua.

Un altre repte de cara al futur seria dur a terme aquest mateix estudi ampliant la mostra d'estudis comentats. La bibliografia, especialment en llengua anglesa, va augmentant de mica, i seria interessant ampliar la comparativa afegint estudis. Un projecte interessant seria ampliar la mostra a 20 estudis més, per tenir més elements de referència per arribar a conclusions.

Referències bibliogràfiques

Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing, 19*(9), 933-958. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z>

- Aguado Alonso, G., Andreu i Barrachina, L., Claustre Cardona i Pera, M., & Sanz-Torrent, M. (2013). *Trastorns del llenguatge oral*. (E. UOC, Ed.), *Psicologia del llenguatge* (Andreu i B). Barcelona.
- Andreu i Barrachina, L., Lara, M., López, A., Palacio, A., Rodríguez, J., & Sopena, J. M. (2013). *Trastorns d'aprenentatge de la lectura*. (E. UOC, Ed.), *Uoc* (Andreu i B). Barcelona. <https://doi.org/B-60-2013>
- Braze, D., Katz, L., Magnuson, J. S., Mencl, W. E., Tabor, W., Van Dyke, J. A., ... Shankweiler, D. P. (2016). Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and Writing*, 29(3), 435–451. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9608-6>
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66(4), 428–446. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why Jaydon Can't Read: the Triumph of Ideology Over Evidence in Teaching Reading. *Policy*, 29(3), 21–32. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=91683355&site=ehost-live&scope=site>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education*, 57(3), 190–213. <https://doi.org/10.1177/0004944113495500>
- Calhoun, M. B., Scarborough, H. S., & Miller, B. (2013). Interventions for struggling adolescent and adult readers: Instructional, learner, and situational differences. *Reading and Writing*, 26(4), 489–494. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9442-7>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 278–293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006\)023](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006)023)
- Clarke, A. (2013). *The Reading Rope*. *Spelfabet*. Retrieved 2 November 2017, from <https://www.spelfabet.com.au/2013/04/the-reading-rope/>
- Ebert, K. D., & Scott, C. M. (2016). Bringing the Simple View of Reading to the clinic: Relationships between oral and written language skills in a clinical sample. *Journal of Communication Disorders*, 62, 147–160. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.07.002>
- Evans, J. (1999). Sentence processing strategies in children with expressive and expressive-receptive specific language impairments. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 34(2), 117-134. <http://dx.doi.org/10.1080/136828299247469>
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS ONE*, 9(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089900>
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: Disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(8), 1079–1091. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00193>
- Hempenstall, K., & Buckingham, J. (2016). *Read About It : Scientific Evidence for Effective Teaching of Reading* Kerry Hempenstall.
- Hiperlexia. (2015). Autismo y déficit de atención. Retrieved 12 November 2017, from <http://www.autismoasperger.com/hiperlexia.html>
- Ken, R. (2009). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Issues and implications surrounding key findings and recommendations from the national inquiry into the teaching of literacy 1, 11(3), 99–115. <https://doi.org/10.1080/19404150609546813>
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75–82. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x>
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211–224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.211>
- Leonard, L. (1998). *Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *NIH Publication No. 00-4769*, 7, 35. <https://doi.org/10.1002/ppul.1950070418>
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9159-1>
- Ricketts, J. (2011). Research Review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02438.x>
- Ricketts, J., Jones, C. R. G., Happé, F., & Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: The role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 807–816. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1619-4>
- Ripoll Salceda, J. C. (2010). *La Concepción Simple De La Lectura En Educación Primaria: Una Revisión Sistemática*.
- Ripoll Salceda, J. C. (2012). Intervención en problemas de comprensión lectora.
- Ripoll Salceda, J. C., & Aguado Alonso, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. EOS: Madrid. Retrieved from https://www.amazon.es/gp/product/8497276248/ref=oh_aui_detailpage_o04_s00?ie=UTF8&psc=1
- Ripoll Salceda, J. C., Zevallos Polo, D. S., & Arcos, N. P. (2017). La Concepción Simple De La Lectura En Alumnos De 4 De Primaria De Quito. *Alteridad*, 12(1), 115. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>
- Scarborough, H. (2002). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence, Theory and Practice. In S. Neuman & D. Dickinson, *Strands of Early Literacy development* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Serry, T. a., & Oberklaid, F. (2015). Children with reading problems: Missed opportunities to make a difference. *Australian Journal of Education*, 59(1), 22–34. <https://doi.org/10.1177/0004944114555584>
- Stark, R., & Tallal, P. (1981). Selection of Children with Specific Language Deficits. *Journal Of Speech And Hearing Disorders*, 46(2), 114. <http://dx.doi.org/10.1044/jshd.4602.114>
- Treffert, D. a. (2011). *Hyperlexia III: separating “autistic-like” behaviors from autistic disorder; assessing children who read early or speak late*. *WMJ*: Official Publication of the State Medical Society of Wisconsin, 110(6), 281–6; quiz 287. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22324205>
- Watkins, R. (1994). *Specific Language Impairments in Children: An Introduction*. A R Watkins i M. L. Rice, (Eds.), *Specific language impairments in children Baltimore: Brookes Publishing*.