

# Les bastides de suport



## Les bastides de suport

Coordinació:

**Servei d'Immersion i Acol·liment Lingüístics**

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Elaboració:

**Equip LIC (curs 2014-2015)**

Servei Territorial de Terres de l'Ebre

Maig del 2017

Atès el caràcter docent d'aquesta publicació, per a la citació de fragments de textos d'altri i la reproducció de fotografies procedents d'obres publicades (de les quals se cita adequadament la font i el nom de l'autor) ens acollim al dret de citació reconegut a l'article 32.1 del Text refós de la Llei de propietat intel·lectual, aprovat pel Reial decret legislatiu 1/1996, de 12 d'abril, i a l'article 10.2 del Conveni de Berna per a la Protecció de les obres literàries i artístiques, de 9 de setembre de 1886; i, per tant, està exempt de la necessitat d'autorització i abonament dels drets d'autor.



Els continguts d'aquesta publicació estan subjectes a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.ca). Se'n permet còpia, distribució i comunicació pública sense ús comercial, sempre que se'n esmenti l'autoria i la distribució de les possibles obres derivades es faci amb una llicència igual que la que regula l'obra original.

La llicència completa es pot consultar a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.ca>

## ÍNDIX

INTRODUCCIÓ .....	4
PRIMERA PART: QUÈ SÓN I COM S'APLIQUEN LES BASTIDES DE SUPORT .....	5
1. Què són les bastides de suport?.....	5
L'origen del terme.....	5
Les bastides per aprendre a parlar.....	6
De les bastides per aprendre a parlar a les bastides escolars.....	7
Un suport a mida de les necessitats de l'alumne.....	7
La utilitat de les bastides de suport.....	8
2. Tipus de bastides.....	8
Microbastides i macrobastides: dos nivells de suport..	10
La interacció, la millor bastida de suport.....	12
3. El procés de traspàs progressiu de control del professor als alumnes.....	13
4. Organitzar un sistema de bastides .....	15
Criteris per a un sistema de bastides efectiu. ....	15
L'adequació de les bastides. ....	16
El quadrant Cummins.....	17
SEGONA PART: EL SISTEMA DE BASTIDES APLICAT A LA LECTURA .....	19
5. Anàlisi de les necessitats .....	19
6. Descripció de les bastides més freqüents en les activitats de lectura .....	20
Les guies de lectura..	20
Els referents d'aula.....	20
Els tallers de lectura.....	21
Bastides per facilitar la comprensió del text.....	27
Les dificultats del text expositiu i com fer-hi front.....	27
La lectura compartida.....	28
Les bastides en la lectura col·lectiva guiada.....	29
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....	32

## INTRODUCCIÓ

En el procés d'aprenentatge que fa l'alumne durant els anys de l'escolarització, el docent hi té un paper important, com a guia i com a facilitador. L'acte d'ensenyar implica una voluntat d'incidir en el procés d'aprenentatge de l'alumne, amb l'objectiu de crear les condicions òptimes perquè aquest es produeixi. Aquesta voluntat es concreta en la presa de decisions didàctiques, per garantir que l'aprenentatge va en la direcció adequada i afavorir que l'alumne assoleixi un nivell més profund que aquell a què arribaria tot sol en una situació espontània.

Ensenyar, per tant, seria proporcionar un conjunt d'ajudes a l'alumne per potenciar el procés d'aprenentatge que seguirà. Aquestes ajudes s'anomenen bastides de suport i tenen unes característiques concretes, que es descriuran en la primera part d'aquest dossier.

En la segona part del dossier veurem com es concreten les bastides de suport en l'ensenyament de la lectura, entès en els tres àmbits que s'han definit en el programa del Departament d'Ensenyament l'Impuls de la Lectura (ILEC):

### - Saber llegir

“La intervenció docent és necessària perquè els alumnes aprenguin les habilitats implicades en el procés lector i les sàpiguen utilitzar de forma estratègica. El docent actua com a gestor de l'activitat: planteja la tasca, tutoritza el treball, actua com a lector o escriptor expert, dóna ajudes o comparteix eines de lectura...”.

### - Llegir per aprendre

“[El docent] Ha d'haver llegit el text per detectar les dificultats que planteja en funció del nivell del seu alumnat i, en conseqüència, preparar bastides de suport”.

### - Gust per llegir

“Així, doncs, tot i la gran presència social de l'escriptura en les societats actuals, hi ha un acord generalitzat que l'escola continua essent l'única institució que pot fer accessible l'ús habitual de la lectura a un públic socioculturalment divers”.

Fragments extrets del document *La lectura en un centre educatiu*

## PRIMERA PART: QUÈ SÓN I COM S'APLIQUEN LES BASTIDES DE SUPORT

### 1. Què són les bastides de suport?

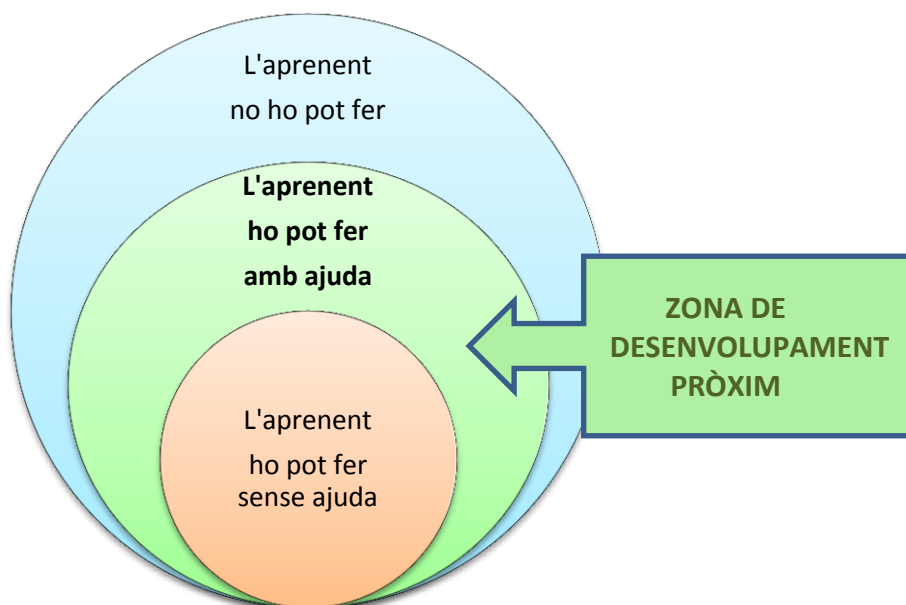
**L'origen del terme.** Les bastides són formes de suport que proporciona l'expert (el docent o un company amb més competència) per ajudar l'estudiant a superar la distància entre les seves habilitats i l'objectiu que es vol que assolixi. S'apliquen tant a la construcció del llenguatge com, en general, a la construcció de coneixements.

Encunyat per Wood, Bruner i Ross (1976), el terme és la metàfora de la construcció d'un edifici, que s'acompanya amb bastides que es van retirant progressivament a mesura que l'estructura se sosté cada cop més sola. Remet, per tant, a una estructura de suport, afegida i temporal, que s'ajusta a les necessitats concretes de l'alumne –en funció de la dificultat de la tasca o de l'estadi de maduració cognitiva– i es retira gradualment quan és segur que l'alumne pot aplicar estratègies cognitives de manera autònoma.



**La zona de desenvolupament pròxim.** La idea de l'expert que guia l'aprenent com a bastida de suport es basa en els estudis de Vygotski sobre el desenvolupament del llenguatge, i especialment el seu concepte de la zona de desenvolupament pròxim (ZDP).

La **zona de desenvolupament pròxim** és la distància entre el que un aprenent pot fer per si mateix i el que pot assolir amb l'ajut d'un educador o en col·laboració amb un company més capaç. És, per tant, l'àmbit en el qual es pot produir aprenentatge.



La zona de desenvolupament no té per què ser coincident entre diferents alumnes: per a una mateixa tasca, un pot necessitar ajuda i l'altre no; d'altra banda, en funció de la dificultat i dels ajuts, podem parlar de múltiples ZDP per a un mateix aprenent, que, per exemple, pot ser autònom a l'hora de llegir però necessitar ajuda per escriure. Per això, en aquest dossier, parlarem d'ajustar les bastides a les necessitats de cada alumne i a les exigències de cada activitat. Les bastides fan el paper d'ajuda que es pot donar perquè l'estudiant progressi i expandeixi el límit del que pot fer independentment.

Vygotski va insistir en el paper de l'ensenyament per fomentar el desenvolupament en la ZDP; sense posar-hi aquest nom, descrivia l'acció de les bastides d'aprenentatge. En el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'adult controla els elements de la tasca que en un inici queden més enllà de la capacitat de l'aprenent, per tal de permetre-li concentrar-se i completar només aquells elements que són dins del seu rang de competència. Així, l'estudiant és escortat i monitoritzat a través d'activitats d'aprenentatge que funcionen com conductes interactius per conduir-lo al següent estadi. D'aquesta manera, aprèn partint del seu coneixement previ i amb l'ajut del suport que li han proporcionat individus més competents.

**Les bastides per aprendre a parlar.** Vygotski no va donar gaire informació sobre com s'ha d'ensenyar els nens en la seva ZDP, però altres investigadors han desenvolupat procediments didàctics que impliquen l'ús de bastides.

Segons Bruner, Wood i Ross, perquè hi hagi aprenentatge s'han de donar marcs d'interacció adequats. Per dir-ho es basen en estudis dels nens petits que aprenen a parlar. Concretament, constaten que els nens reben de les persones que se'n cuiden –habitualment, la mare– ensenyaments informals que els faciliten l'aprenentatge. La persona cuidadora, perquè hi hagi aprenentatge, sempre ha d'anar un pas per endavant del nen (la ZDP de Vygotski) i fer servir contextos extremadament familiars i rutinitzats.

Aquestes rutines altament predictibles, com ara llegir llibres plegats o mantenir converses en el moment del bany o dels àpats, proporcionen una estructura dins de la qual la persona cuidadora pot anar elevat constantment les expectatives sobre l'actuació del nen. És així com el nen aprèn a fer servir el llenguatge.

Cazden (1983) diferenciava dos tipus de suport en l'aprenentatge familiar de la llengua oral:

- L'adult **expandeix el llenguatge del nen** fent-li preguntes d'ampliació, de continuació o d'elaboració:
  - Nen – gos
  - Adult – sí, és un gos. Què fa el gos? Bup, bup! Què hem vist? Un ... (gos)
- L'adult **proporciona al nen models, patrons, seqüències i rutines**, basades en jocs, lectures i converses, que es generen en situacions quotidianes d'interacció, com el moment del bany, dels àpats, o de la lectura compartida:
  - Adult – Ara posarem l'aigua a la banyera... ara el sabó...



Foto: Pixabay

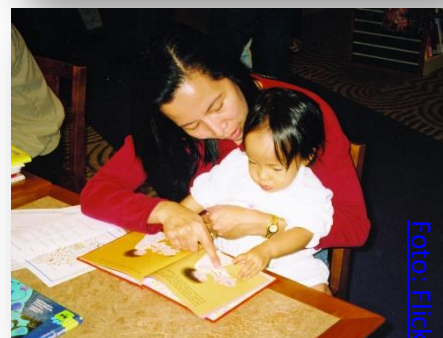


Foto: Flickr

Aquests suports a l'aprenentatge de la llengua tenen tres característiques importants: es basen en el **diàleg** entre l'adult i el nen, es produeixen en el marc d'**activitats significatives** per al nen i hi ha uns **artefactes** –com les rutines– que fan de mediadors del coneixement.

**De les bastides per aprendre a parlar a les bastides escolars.** De la mateixa manera que a casa el nen aprèn a parlar, a l'escola l'alumne pot interioritzar rutines i procediments de manera gradual, per completar tasques en contextos en els quals es produeix aprenentatge. Tanmateix, allò que en la relació mare-fill es regula de forma natural, espontània i gairebé automàtica, en la relació docent-alumne esdevé més complex i menys intuïtiu.

Podem fer un paral·lelisme entre els suports de la mare al fill que aprèn a parlar i la interacció professor-alumne:

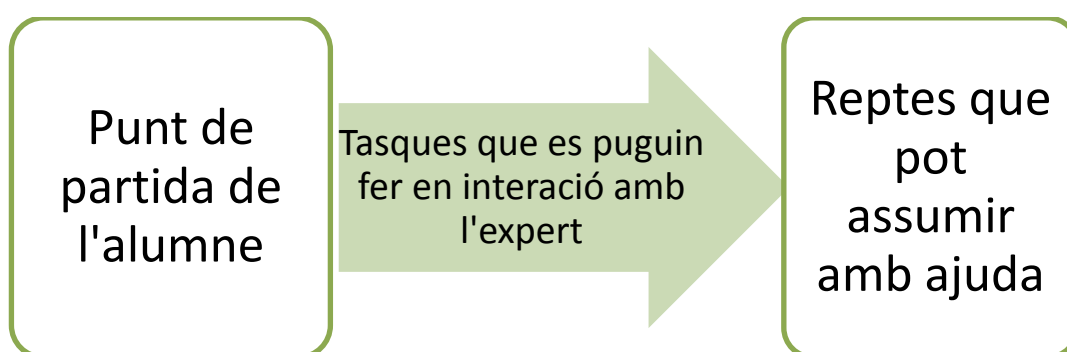
	La mare/ el pare	El professor
<b>INTERPRETACIÓ DE NECESSITATS</b>	Interpreta quines habilitats encara no domina el seu fill.	Avalua l'actuació de l'alumne continuadament per adequar la intervenció pedagògica al que li cal aprendre.
<b>CONDICIONS ÒPTIMES D'APRENTATGE</b>	Ofereix oportunitats al nen per exercitar habilitats que encara no domina en un context familiar.	Contextualitza les activitats perquè siguin significatives.
<b>SUPPORT</b>	L'ajuda i l'acompanya fins a l'assoliment de l'activitat, i gradua el suport fins a retirar-lo.	Adequa les ajudes en funció de la competència de l'alumne en cada aspecte de l'activitat.

El docent fa el paper de l'expert, que ajuda l'aprenent a progressar: el que l'alumne en un moment donat pot fer amb ajut, més endavant ho podrà fer sol.

**Un suport a mida de les necessitats de l'alumne.** El suport de bastides, al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge, es fa a mida de les necessitats de l'estudiant, amb la intenció d'ajudar-lo a assolir els seus objectius.

Els instruments i ajuts que el professor utilitza perquè l'alumne pugui anar més enllà del que seria capaç sol s'han de poder retirar progressivament fins a desaparèixer, quan l'alumne hagi modificat els seus esquemes de pensament (hagi après) de manera permanent i pugui afrontar autònomament situacions similars.

Amb aquesta finalitat, el docent ha de tenir en consideració el punt de partida de l'alumne, ha de proposar reptes que siguin abordables amb instruments d'ajut i suports i ha de preveure tasques que es puguin fer amb interacció:



No tots els ajuts que proporcionem a l'alumne es poden considerar bastides de suport. Cal que compleixin dues condicions:

- S'han de proporcionar de manera adequada a les necessitats de l'alumne i s'han de retirar de la mateixa manera.
- No han de ser invasives: no han d'interferir en l'activitat, sinó ser una ajuda.

*Per exemple: una taula per sistematitzar la informació no és una bastida de suport per si mateixa, però sí que ho esdevé quan es proporciona a un alumne que encara no té capacitat per reorganitzar la informació de manera autònoma. Unes instruccions són una bastida quan les rep cada alumne de manera diferenciada, per adequar-les a l'autonomia que té en el moment de rebre-les.*

**La utilitat de les bastides de suport.** L'aplicació sistemàtica de bastides permet:

- Reduir la complexitat dels problemes, descomponent-los en fragments gestionables que l'alumne té possibilitats de resoldre.
- Mantenir l'interès de l'estudiant.
- Donar models.
- Mostrar solucions en les quals l'estudiant pot reconèixer el procés de l'explicació.
- Una bastida també permet que l'aprenent participi en un nivell de competència que va augmentant constantment. De fet, en el sistema escolar, les bastides no es retiren sinó que es va incrementant la dificultat mantenint suports similars.

Encara que les bastides es poden aplicar a l'ensenyament de qualsevol destresa o estratègia, són especialment útils (sovint indispensables) per ensenyar estratègies cognitives d'alt nivell, en què bastants dels passos o procediments necessaris per aprendre-les no es poden especificar; en lloc d'ensenyar els passos específics, és preferible proporcionar bastides als estudiants a mesura que aprenen la destresa. *Per exemple, ensenyar a aplicar estratègies de lectura no es pot fer donant instruccions, sinó que cal un procés gradual de modelatge de l'estratègia, pràctica guiada i supervisió, fins arribar a l'aplicació autònoma per part de l'alumne.*

Així doncs, les bastides són el vehicle que permet a l'alumne progressar dins la seva ZDP, de dues maneres: a) donant-li suport; i b) expandint el que sap, és a dir, empenyent-lo cap a una nova ZDP.

## 2. Tipus de bastides

N'hi ha diverses classificacions en funció dels autors:

Tabak (2004) diu que només són bastides de suport les que permeten aprendre a través de l'activitat. Per exemple, una enciclopèdia és un suport a la comprensió però no es considera bastida.

Hi ha qui només considera suport el que es fa en interacció i en canvi hi ha qui fa un ús més liberal del terme i també hi inclou materials, estratègies i estructures d'activitat. Per tant, segons la naturalesa del suport, podem parlar de **bastides personals** (interacció docent-alumne o alumne-alumne) i **bastides materials**.

Bernie Dodge, el pare de les webquestes, fa una classificació de bastides d'acord amb la funció que tenen: **bastides de recepció, de transformació i de producció**.



### Bastides de recepció

- Adaptació d'una lectura
- Imatges i gràfics per reforçar l'explicació oral o escrita
- Seleccions de vocabulari clau
- Preguntes de verificació
- Modelatge explícit d'estratègies lectores

### Bastides de transformació

- Organitzadors gràfics plens o buits
- Informació sobre l'estructura d'un text
- Procediments per resumir
- Planificadors
- Preguntes clau

### Bastides de producció

- Indicacions
- Pistes i consells
- Modelatge dels procediments
- Simplificació de l'encàrrec
- Subdivisió d'una tasca en passos més simples
- Exemples i models de feina ben feta

El **suport tècnic** és un enfocament més nou, en el qual l'ordinador substitueix el docent com a expert o guia, i els estudiants poden ser guiats amb enllaços a pàgines web, tutorials online o pàgines d'ajuda. La difusió de la tecnologia a les aules ha obert els entorns d'aprenentatge a l'ús de medis digitals, entorns col·laboratius, aprenentatge basat en webs... El software educatiu pot ajudar els estudiants a seguir una estructura clara i els permet planificar de manera adequada. Un estudi recent dels suports online ha permès identificar quatre tipus principals de bastides, que, de fet, també podrien servir per classificar les bastides que no tenen a veure amb el món digital:

- **Bastides conceptuais:** ajuden a decidir què s'ha d'aprendre i quins són els conceptes clau.
- **Bastides procedimentals:** ajuden a fer servir les eines i recursos apropiats de manera efectiva.
- **Bastides estratègiques:** ajuden a trobar estratègies i mètodes alternatius per resoldre problemes complexos.
- **Bastides metacognitives:** indicacions als estudiants perquè pensin què aprenen al llarg del procés i reflexionin sobre què han après (autoavaluació).

Aquestes diferents taxonomies es podrien resumir en el quadre següent:

OBJECTIU DEL SUPORT	TIPUS DE SUPORT QUE ES POT DONAR (no exhaustiu)	QUI O QUÈ EL DONA
<p>Ajudar l'alumne a fer la feina:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- suports a la comprensió</li> <li>- suports a la transformació</li> <li>- suports a la producció</li> </ul> <p>Mantenir l'interès:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estimular</li> <li>- encoratjar</li> <li>- gestionar la frustració...</li> </ul> <p>Fer reflexionar l'alumne sobre què fa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reflexió metacognitiva</li> </ul>	<p>Modelatge Tutorització Feedback</p>	<p>Interacció docent – alumne</p> <p>Interacció entre iguals</p> <p>Materials de suport</p> <p>Suport tècnic</p>
	<p>Pistes i consells Aclariments Gestos, avisos, indicacions Conducció amb preguntes Exemples Models de tasca ben feta</p>	
	<p>Adaptació de la lectura o de l'encàrrec (simplificació, distribució, descomposició en fragments més fàcils de gestionar...) Estructures lingüístiques i exponents</p>	
	<p>Suports materials: visuals i/o manipulables i/o tècnics Organitzadors gràfics ...</p>	

Alguns exemples:

Interacció: suport de l'adult	Suports materials	Suport tècnic
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelatge</li> <li>• Fer preguntes</li> <li>• Demostració</li> <li>• Subdivisió d'una tasca en passos més simples</li> <li>• Mantenir l'atenció focalitzada</li> <li>• Exemples</li> <li>• Monitorització de l'activitat de l'alumne</li> <li>• Encoratjar</li> <li>• Feedback positiu</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectures adaptades</li> <li>• Seleccions de vocabulari clau</li> <li>• Diccionaris</li> <li>• Llistes de verificació</li> <li>• Targetes de recordatori</li> <li>• Marcs, siluetes, plantilles</li> <li>• Materials manipulables</li> <li>• Imatges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorials</li> <li>• Eines online</li> <li>• Materials audiovisuals</li> </ul>

**Microbastides i macrobastides: dos nivells de suport.** Hi ha dos nivells de bastides: l'interaccional (microbastides) i el de planificació (macrobastides). En les dues situacions, és el docent, en qualitat d'expert, el responsable de donar els suports als estudiants.

Un exemple de **microbastida** a l'aula pot ser quan un docent circula per la classe i, espontàniament, conversa amb algun dels seus alumnes. Durant la interacció, el docent pot qüestionar el seu enfocament d'un problema difícil i proporcionar feedback constructiu. El tipus i la quantitat de suport que es necessita depenen de les necessitats dels estudiants durant la sessió d'aula. El suport es pot aplicar a una majoria d'estudiants, però al docent li queda la responsabilitat d'identificar qui necessita suport addicional.

En canvi, una **macrobastida** es preveu durant la planificació per ajudar els alumnes en tasques que se sap per endavant que els resultaran difícils. Per exemple, quan els alumnes estan descobrint la fórmula del teorema de Pitàgores a classe de matemàtiques, el docent pot preveure quins consells i indicacions donarà perquè els alumnes assoleixin un nivell superior de pensament.

### Microbastides (nivell interaccional)

- Escoltar l'alumne per comprendre què intenta explicar, sense esperar una resposta concreta. Intentar entendre quin raonament ha seguit.
- Fer modelatge, posant veu al pensament, per fer visible als alumnes el procés de raonament que segueix el docent per llegir un text o resoldre un problema.
- Remarcar els conceptes clau i repetir regularment què s'ha dit.
- Reformular les respostes dels alumnes en un registre més acadèmic, incorporant-hi vocabulari específic, per fer visibles els conceptes clau i el vocabulari i les expressions que cal aprendre.
- Donar oportunitats als alumnes per prendre la paraula, repensar i modificar allò que han dit.
- Donar temps als alumnes per pensar abans de respondre. Ajudar-los a expandir les respostes fent-los preguntes addicionals que siguin pertinents.
- Fer servir ajudes visuals (organitzadors gràfics, mapes, fotos...) per representar les idees i organitzar la informació.
- Repetir la informació clau en diversos canals: oral, visual, escrit, gestual...
- Comprovar sovint i de formes diferents la comprensió dels alumnes.

### Macrobastides (nivell planificació)

- Teixir el nou coneixement sobre els coneixements previs de l'alumne, pel que fa tant al contingut com a les destreses lingüístiques.
- Compartir els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació amb els alumnes d'una manera clara i explícita, per tal d'estimular la reflexió metacognitiva.
- Organitzar les tasques en seqüències per tal que hi hagi relació entre un bloc d'aprenentatge i el següent.
- Posar en joc diferents organitzacions grupals per afavorir la participació de tot l'alumnat (parelles, grups, treball individual, gran grup sota la direcció del docent).
- Garantir el bon funcionament de la interacció entre iguals, amb ajudes per focalitzar la tasca: donar unes instruccions, donar una fitxa de reflexió...
- Presentar els continguts des de diferents perspectives i per diferents camins, per tal que els alumnes tinguin diferents opcions d'accés al coneixement.
- Fer activitats per acostumar els alumnes a fer reflexió metalingüística, amb l'ajut de metallenguatge. Per exemple, portant l'atenció a les semblances i diferències entre llengües, varietats dialectals o llenguatge oral i escrit.
- Reintroduir els conceptes treballats cíclicament, per donar temps als alumnes a desenvolupar-ne la comprensió en profunditat i resoldre els malentesos.
- Preveure modelatge de tasques, activitats i exponents lingüístics.
- Proporcionar exemples del producte que es demana.
- Acompanyar l'alumne al llarg de l'activitat o fer l'activitat conjuntament entre el docent i els alumnes.

**La interacció, la millor bastida de suport.** Si entenem per bastida de suport l'ajut que proporciona un expert a l'aprenent, podem inferir que la interacció és el vehicle principal perquè aquest suport es faci efectiu. Perquè es produeixi aprenentatge, s'ha de proporcionar un marc d'interacció adequat.

#### a) La interacció alumne – alumne

La interacció entre iguals permet l'ajuda mútua, el control recíproc de la feina i la coordinació de papers. Capacita els alumnes per explicitar el propi punt de vista i permet fomentar la divergència moderada i els punts de vista alternatius. En aquest marc, el docent fa la funció de tutor, que proporciona retroalimentació positiva i estímul i promou l'autoavaluació.

L'**ensenyament recíproc** de Palincsar i Brown és un exemple de bastida entre iguals, en el qual, per torns, els alumnes apliquen diverses estratègies a la lectura d'un text: predicció, formulació de preguntes, resum, aclariments. En aquesta situació, el grup aprèn del coneixement i les experiències dels altres, i el suport és compartit per tots els membres i canvia constantment a mesura que el grup treballa en la tasca.

#### b) La interacció docent – alumne

L'àmbit fonamental d'ajuda és la interacció alumne-professor, en la qual es concreten bona part de les formes d'ajuda i d'intervenció, guiatge i suport.

El docent ha de controlar els aspectes de la tasca l'alumne no pot resoldre amb les seves habilitats presents, motivar-lo (captar-ne l'atenció, generar expectatives d'èxit, controlar la frustració), identificar característiques rellevants de la tasca i assistir-la. Això es pot fer en el marc de la conversa i de les activitats conjuntes

- fent preguntes,
- modelant accions
- i dirigint la pràctica de l'alumne.

En la **conversa** el docent regula el seu llenguatge per adequar-se al grau de comprensió del nen. El diàleg pot anar des de la conversa improvisada a les explicacions explícites sobre característiques del llenguatge escrit. El que poden semblar intercanvis conversacionals casuals entre docent i alumne en realitat ofereix moltes oportunitats de fomentar el desenvolupament cognitiu, l'aprenentatge de la llengua, la composició i la comprensió escrites.

Hi ha quatre estructures comunicatives o patrons d'interacció professor-alumne que no tenen el mateix valor didàctic i no necessiten les mateixes bastides:

Estructura comunicativa monològica	Patró inici-resposta-avaluació (IRE)	Patró inici-resposta-continuació (IRF)	Estructura comunicativa simètrica
------------------------------------	--------------------------------------	--	-----------------------------------

- En l'estructura comunicativa **monològica** i en el patró **INICI→RESPOSTA→AVALUACIÓ (IRE)**, el rol del docent és direccional: transmetre coneixement. És un model que indueix l'aprenentatge passiu, en el qual el docent es reserva el dret d'avaluar. Les bastides que proporciona el docent s'orienten a facilitar la comprensió. El diàleg entre el docent i l'alumne ha estat simplificat i el potencial d'interacció ha minvat.
- El patró **INICI→RESPOSTA→CONTINUACIÓ (IRF)** es produeix quan, en la gestió de la conversa, el docent aprofita les respostes dels alumnes per explorar conjuntament

més que per avaluar. En aquest moment, la conversa esdevé dialògica i fomenta la participació, i les bastides que dona el docent esdevenen de suport. L'alumne passa a ser co-constructor de significat. Aquesta estructura comunicativa es genera tant quan és el docent qui inicia la interacció, habitualment amb una pregunta, com quan és l'alumne qui comença el cicle (estructura comunicativa **simètrica**).

Per garantir aquest segon patró d'interacció, més desitjable, és important:

- Establir un **clima relacional**, afectiu i emocional, basat en la confiança, la seguretat i l'acceptació, per afavorir la curiositat i la capacitat de sorpresa i l'interès.
- Inserir l'activitat en un marc més ampli que li doni **significat**.
- Fer possible la participació de tots els alumnes al seu nivell, **diversificant els tipus d'activitats**, regulant-les perquè no siguin gaire dirigides ni gaire obertes, acceptant aportacions diverses d'estils d'aprenentatge múltiples...
- Regular l'actuació en funció de la **informació del progrés dels alumnes**. Això requereix una actitud d'observació ajudada d'instruments d'anàlisi d'evidències.
- Promoure l'ús autònom dels coneixements que estan aprenent, per aconseguir gradualment que adoptin el rol d'experts i els transfereixin a noves situacions. Per això és important **introduir moments de reflexió metacognitiva**.
- Establir **relacions constants entre els coneixements previs i els nous**.
- Tenir **cura del llenguatge**: fer-lo servir de manera clara i explícita, evitar malentesos, monitoritzar la comprensió, fomentar l'expressió oral de l'alumne.

Totes aquestes actuacions facilitadores es poden considerar bastides de suport.

Hem de destacar dos aspectes relacionats amb el suport de l'adult. D'una banda, la importància del **modelatge** com a suport essencial, en el qual l'adult, com a expert, posa veu al seu pensament per transmetre a l'aprenent un procediment o habilitat cognitiva. D'altra banda, hem de diferenciar els suports que dona l'adult en la interacció de la forma de proporcionar-los:

- donant feedback a partir de l'actuació de l'alumne
- donant pistes o consells (no tota la solució)
- donant instruccions
- explicant o fent aclariments
- modelant
- fent preguntes per estimular respostes actives lingüístiques i/o cognitives
- amb gestos, avisos, paraules, indicacions puntuals... que donen pistes ràpides als alumnes.

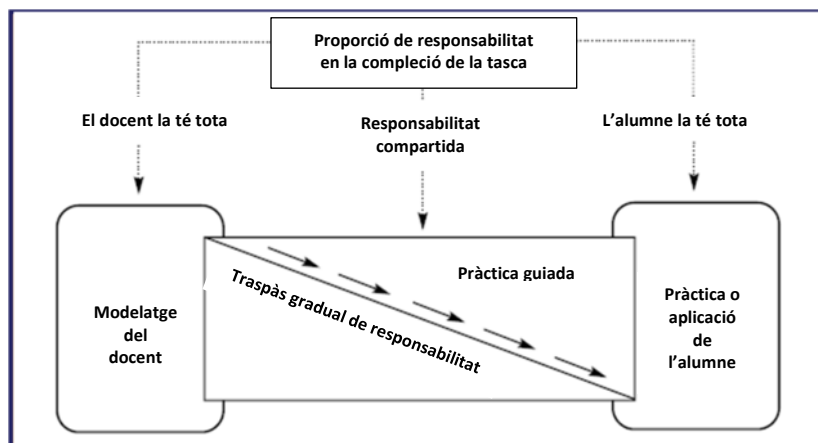
### 3. El procés de traspàs progressiu de control del professor als alumnes

L'objectiu didàctic prioritari del suport de bastides ha de ser la **transferència de responsabilitat a l'estudiant**, característica de la ZDP.

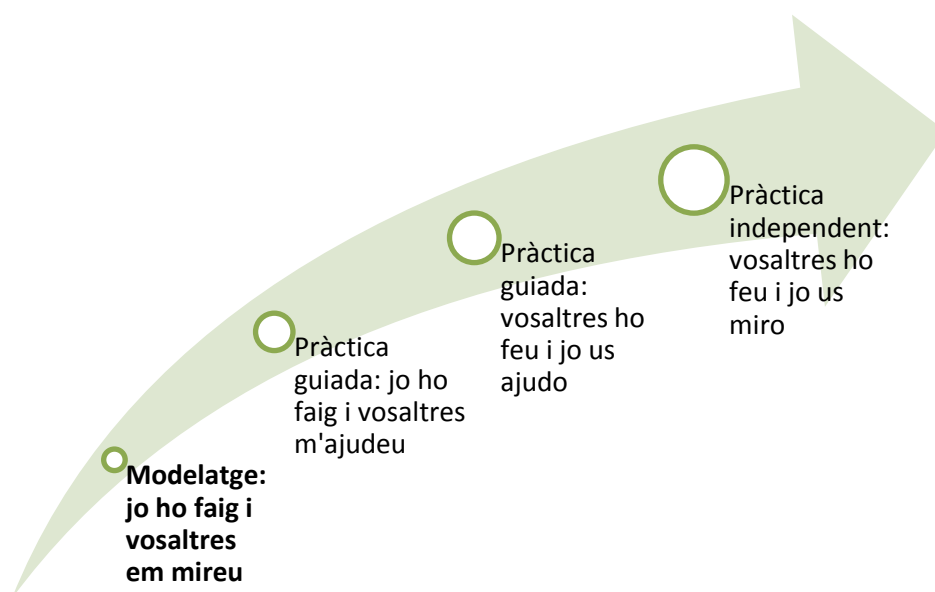
El **model de traspàs progressiu del control de l'aprenentatge**, formulat per Pearson i Gallagher (1983), proposa un procés al llarg del qual les ajudes que el professor proporciona es van retirant progressivament, de manera que l'alumne assumeixi cada vegada més control sobre les tasques i els continguts i, en últim terme, sobre el seu procés d'aprenentatge.

- A l'inici, la major part de la tasca és completada pel docent en el **modelatge**, per tal que els alumnes observin com ho fa.

- A mesura que la **pràctica guiada** progressa, els estudiants assumeixen més responsabilitat en la compleció de la tasca i el suport del docent es retira gradualment.
- Al final de la pràctica, l'alumne completa la tasca en la **pràctica independent**, amb molt poc o gens de suport del docent.



En aquest model gradual, el modelatge té una importància essencial. És el moment en què el docent posa veu al seu pensament per fer visible un procés que l'alumne imitarà.



Durant aquest procés, les guies i els suports que s'utilitzen com a ajuda per a l'aprenentatge van evolucionant i es van modificant per promoure una actuació cada vegada més autònoma i autoregulada de l'alumne: les bastides es retiren o se substitueixen per altres que suposen tipus i graus d'ajuda més petits qualitativament i quantitativa, de manera que l'alumne assumeix més control sobre les tasques, els continguts i el procés d'aprenentatge.

El docent gradua la dificultat de les tasques i proporciona a l'alumne els suports, que ajusta a partir de les necessitats que l'alumne, amb la seva actuació, indica al docent. Aquests suports són inversament proporcionals al nivell de competència de l'alumne.

El traspàs progressiu és un procés complex i no lineal. Si els alumnes es troben amb alguna dificultat, algunes bastides que ja s'han retirat es poden tornar a proporcionar. La metàfora de la bastida es complementa amb la del nen que aprèn a anar amb bicicleta: al principi va amb rodetes, després amb dues rodes assistit per un adult, el qual finalment se separa uns centímetres perquè el nen sense saber-ho s'aguanti sol. Si se n'adona i cau, l'adult el tornarà a sostenir fins que superi aquesta fase.



Gràcies a aquest traspàs progressiu, les situacions d'aula on es fan servir bastides:

- Permeten a l'alumne **inserir la seva activitat des del primer moment** en el marc del conjunt global de la tasca, encara que a l'inici sigui amb una responsabilitat reduïda.
- Ofereixen un **conjunt d'ajudes i suports contingents** al nivell de competència de l'aprenent i progressivament menys importants a mesura que el nivell augmenta.
- Faciliten la **transferència de responsabilitat** en la gestió de l'activitat i així fan possible l'actuació independent de l'aprenent al final del procés.

#### 4. Organitzar un sistema de bastides

**criteris per a un sistema de bastides efectiu.** A partir de tot el que hem apuntat fins ara, podem dibuixar una definició de les característiques que ha de tenir un sistema de bastides de suport:

1. **S'orienta a fer possible que l'alumne sigui l'amo del fet d'aprendre.** Ha de permetre que l'aprenent tiri endavant una tasca que no hauria pogut abordar pel seu compte i que assolixi un nivell de competència que el capaciti per completar una tasca similar, en una altra situació, de manera autònoma. A mesura que esdevenen més competents, els estudiants han d'assumir més responsabilitat en el control del progrés de la tasca.
2. **S'emmarca en una tasca didàctica apropiada.** Les tasques s'han de construir a partir del coneixement i les destreses que els estudiants ja han assolit, i han de tenir prou dificultat perquè es produeixi nou aprenentatge. Per tal que sigui així, l'expert ha de ser conscient del nivell real de coneixement de l'aprenent i treballar per expandir-lo.
3. **Proporciona diversitat de suports.** Les ajudes han de ser diverses i variades en quantitat, qualitat, nivell i grau de suport i guiatge, per poder-se combinar segons les necessitats que s'evidencien en l'actuació dels alumnes.
4. **S'adequa de manera gradual a les necessitats de l'alumne.** Perquè sigui efectiva, s'ha d'adequar per proporcionar en cada cas i en cada moment el suport més adient per al procés constructiu que segueixen els alumnes. Això implica un component de seguiment de l'actuació de l'alumne i de resposta contingent al que fa i diu.
5. **Implica una interacció efectiva.** El rol del docent ha de ser de col·laboració més que avaluador. Les tasques s'haurien de resoldre entre el docent i l'alumne en el curs de la interacció didàctica. Determinades formes d'ensenyament, com l'ensenyament més magistral, són incompatibles amb la possibilitat d'oferir ajudes adequades a les diverses necessitats de cada alumne.

Perquè es compleixin aquestes condicions i les bastides siguin efectives, els docents han de prestar atenció als aspectes següents:

- *Seleccionar acuradament la tasca d'aprenentatge.* La tasca hauria d'assegurar que els aprenents posen en joc les destreses en desenvolupament que necessiten dominar. També hauria d'interessar-los prou per mantenir-ne la participació.
- *Anticipar els errors.* Després de seleccionar la tasca, el docent necessita anticipar els errors que és possible que cometin els aprenents quan hi treballin. Això li permetrà apartar els aprenents de direccions no efectives.
- *Aplicar les bastides de manera dinàmica.* L'aplicació de les bastides ha de permetre adaptar-les a les necessitats de cada moment de la tasca i de cada alumne.
- *Tenir en consideració factors emotius i no només destreses cognitives.* Durant la tasca, l'expert que proporciona el suport pot necessitar gestionar i controlar la frustració i la pèrdua d'interès que pot experimentar l'aprenent. Encoratjar-lo també és una estratègia de suport important.

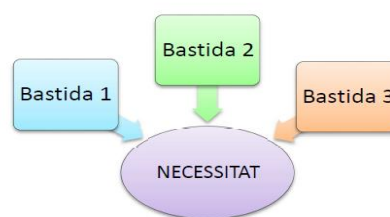
**L'adequació de les bastides.** De tot el que hem dit fins ara es desprèn que, per tal de poder-les adequar a la **dificultat** que una tasca presenta per a un alumne concret, les bastides han de ser:

- **Transitòries.** Els suports es retiren quan l'aprenent deixa de necessitar-los, d'acord amb el model d'acompanyament gradual.
- **Diverses.** Convé preveure una diversitat de suports per satisfer diferents necessitats amb diferents respostes. Si estan ben adaptades, les diferents bastides interactuen i es reforcen. Tabak (2004) classifica les bastides en 3 grups, d'acord amb la diversitat a què donen resposta i la manera de fer-ho:

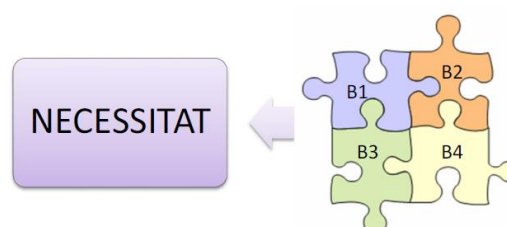
**Suports diferenciats:** combinar diferents formes de suport adreçades a diferents necessitats.



**Suports redundants:** diferents formes de suport en diferents moments o per a diferents alumnes, per satisfer la mateixa necessitat.



**Suports sinèrgics:** suports simultanis i múltiples d'interacció per a una mateixa tasca, que interactuen per aconseguir un efecte multiplicador i no sumatiu.



El docent fa un paper fonamental en la integració de les diferents bastides. L'ús dels suports múltiples és especialment important en els entorns d'aprenentatge complexos de moltes aules actuals.



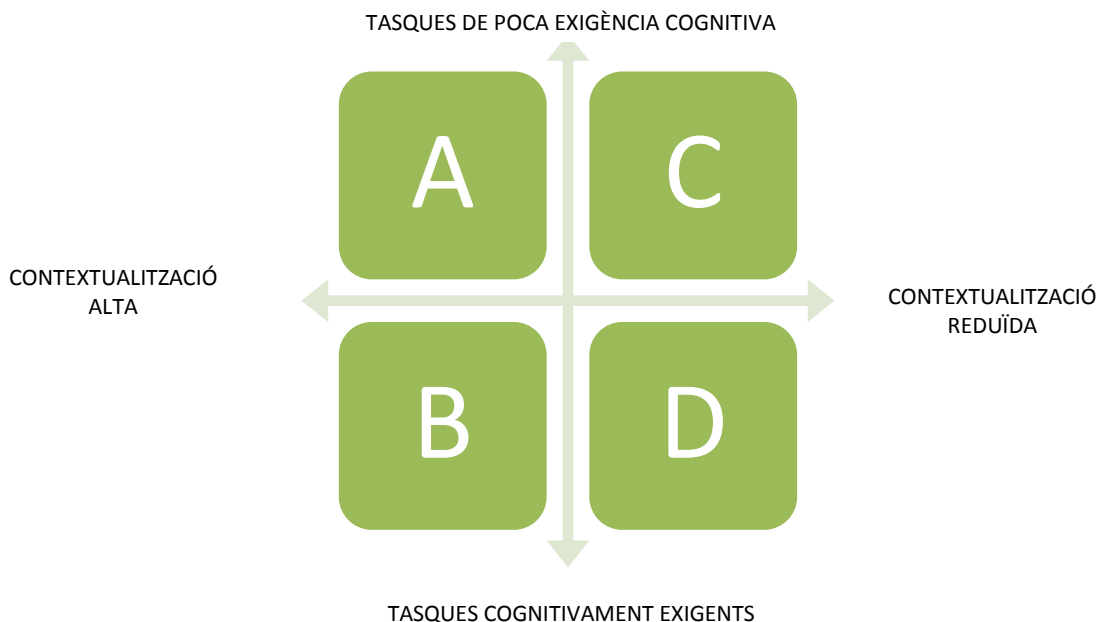
- **Contingents.** Els suports s'adapten en cada cas al nivell de competència de l'aprenent i al nivell de dificultat de la tasca, i es modifiquen quan canvia un d'aquests dos factors. L'eficàcia del suport depèn de si és apropiat i adequat als objectius. Si el guiatge està ben ajustat en quantitat i qualitat, serà eficaç.

El docent ha de proporcionar ben bé el nivell d'intervenció exacte que li cal a l'alumne per superar les dificultats concretes en un moment determinat. Aquesta regulació la fa basant-se en la interpretació que fa dels errors de l'alumne i de l'èxit de les seves intervencions anteriors. Això ens indica que la regla de contingència demana a l'adult una avaluació continuada de les activitats de l'alumne i una interpretació dels errors i de l'efecte de les intervencions anteriors.

D'altra banda, els suports també s'han d'adequar en funció del **context**, que determina que hi hagi més retenció i més bona transferència d'aprenentatge. L'explicació aïllada i descontextualitzada té efectes baixos; en canvi, un guiatge en context, especialment en un encàrrec de tasca, genera en els estudiants la necessitat de saber, que els porta a reflexionar sobre experiències prèvies, fet que els permet construir significat amb la instrucció.

**El quadrant Cummins.** Hem vist que l'adequació dels suports depèn de la **dificultat** de la tasca que s'encarrega als alumnes i del grau de **contextualització** que té. La relació d'aquestes dues variables ens orienta a l'hora de determinar les necessitats de suport de l'alumne i, per tant, quin ha de ser aquest ajustament en quantitat i qualitat de suports.

Referint-se a l'adquisició del llenguatge acadèmic, Cummins relaciona les exigències cognitives de les tasques escolars i el suport contextual amb què es proposen amb un gràfic en forma de quadrant:

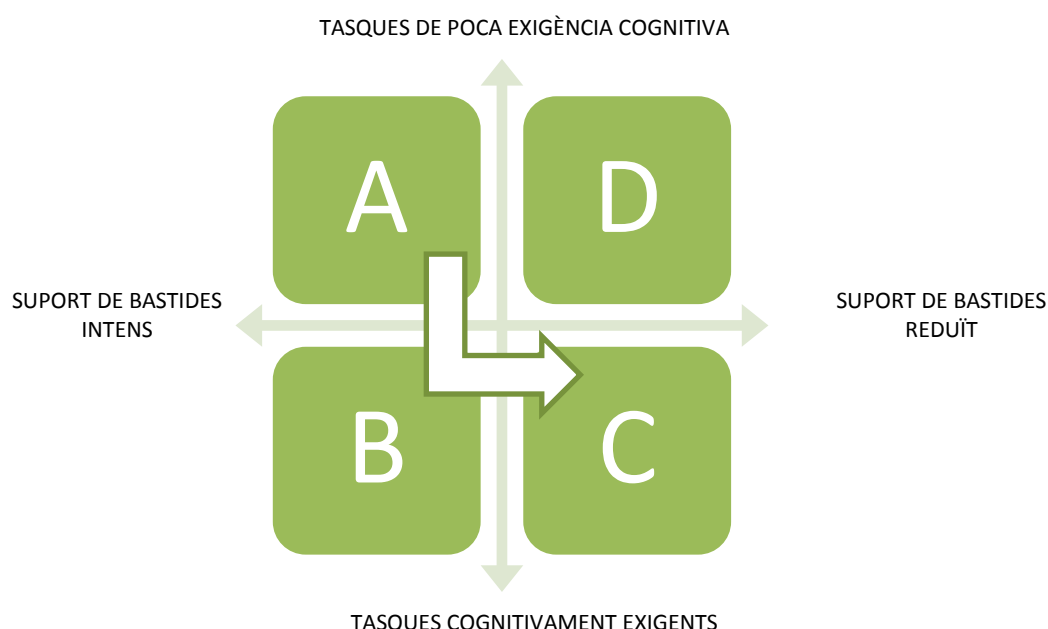


- L'eix horitzontal representa el grau de contextualització de la tasca. En l'extrem esquerre, l'encàrrec es vincula a un context significatiu. En canvi, a l'extrem dret, l'alumne es representa l'encàrrec de manera descontextualitzada.
- L'eix vertical representa la demanda cognitiva que comporta la tasca. Si és poc exigent es pot fer sense gaire reflexió, per exemple, dir el nom d'un mateix o cantar una cançó. En canvi, una tasca cognitiva exigent pot ser escoltar una exposició oral i fer-ne un resum a posteriori.

La dificultat d'una activitat es pot modificar afegint-hi bastides de suport o canviant l'exigència cognitiva de les tasques relacionades que es demanen, de manera que tot l'alumnat treballi el mateix tema al seu nivell.

La millor manera d'aconseguir que els alumnes progressin consisteix a plantejar-los activitats d'exigència cognitiva creixent a mesura que la seva competència augmenta, per poder passar del quadrant A al B i del quadrant B al D, sempre acompanyades dels suports contextuals i lingüístics necessaris –bastides– per dur-les a terme satisfactòriament. Aquesta progressió evita proposar activitats del quadrant C, de poca exigència cognitiva i amb poc suport contextual (una activitat típica del quadrant C seria copiar un text), perquè no potencien el desenvolupament cognitiu, tot i que es poden incloure de tant en tant per a reforçar o practicar determinats aspectes.

Elizabeth Coelho adapta el quadrant de Cummins en aquesta línia, i també canvia l'ordre dels quadrants C i D perquè reflecteixin més clarament aquesta progressió:<sup>1</sup>



Encara que Cummins va proposar el quadrant per a l'aprenentatge del llenguatge acadèmic que han de fer els alumnes que s'escolaritzen en una L2,<sup>2</sup> el model es pot aplicar a la progressió en la retirada de bastides per a altres habilitats, com la lectura.

<sup>1</sup> Coelho també justifica el canvi d'ordre dels quadrants per fer que tinguin coherència amb els nivells de competència lingüística que estableix el Marc Europeu Comú de Referència (MECR).

<sup>2</sup> J. Cummins, al capítol dedicat al domini de l'idioma en contextos acadèmics, diu que "L'esquema està pensat per descobrir el grau en què els estudiants seran capaços d'abordar amb èxit les exigències cognitives i lingüístiques que els planteja l'ambient social i educatiu en el qual estan obligats a moure's a l'escola" (vegeu bibliografia).

## SEGONA PART: EL SISTEMA DE BASTIDES APLICAT A LA LECTURA

### 5. Anàlisi de les necessitats

En les activitats de lectura que es plantegen a l'aula hi pot haver dos objectius: desenvolupar la competència lectora de l'alumne i aprofitar la informació que ens proporciona el text per resoldre una tasca, habitualment relacionada amb la unitat didàctica que es treballa.

Els requeriments de la tasca que ha de completar l'alumne, en els dos casos, genera unes necessitats de suport que el docent ha de preveure i satisfer amb les bastides de suport. Per tant, implica una presa de decisions per part del docent, tant en el moment de planificar l'activitat (macrobastides) com durant el desenvolupament de l'activitat a l'aula, de manera espontània per a aquelles necessitats que vagin sorgint (microbastides).

Per valorar els suports que necessita una activitat de lectura, també caldrà tenir en compte els tres elements que intervenen en l'acció de llegir: lector (nivell de competència lectora), text (dificultats de comprensió) i activitat (exigència cognitiva).

ELEMENT	DIFICULTATS A QUÈ CAL ESTAR ATENT	ORIENTAREM LA BASTIDA DE LECTURA A	EXEMPLES DE BASTIDA
Lector: nivell de competència lectora	Desconeixement de les estratègies de lectura Manca de fluïdesa en la descodificació Manca de motivació	Ajudar l'alumne a llegir de manera autònoma	Tallers de lectura
		Proporcionar instruments o eines que guiïn el procés de comprensió	Referents d'aula Guies de lectura Llegir en parella
		Estimular els aspectes emocionals i motivacionals del lector	Comentaris del docent Padrins de lectura Connectar la lectura al món real Jocs Imatges
Text: dificultat del text	Dificultats de vocabulari Desconeixement de l'estructura del text Manca d'indicadors textuais i paratextuais	Establir ponts entre el text, el lector i les claus d'interpretació	Guies de lectura Modelatge
		Garantir la comprensibilitat del text	Adaptació del text Glossaris Imatges
Activitat: exigència cognitiva	Dificultat de l'encàrrec Manca de contextualització Manca de models	Reforçar els aspectes metacognitius de la lectura	Referents d'aula Organitzadors gràfics
		Activar els coneixements previs	Pluges d'idees Organitzadors gràfics
		Facilitar l'execució de la tasca encarregada	Referents d'aula Organitzadors gràfics Llegir en parella Suport de l'expert

La bastida de suport que es pot proporcionar com a resposta a aquestes necessitats varia segons l'àmbit de lectura: saber llegir, llegir per aprendre o gust per llegir. En tots els casos, la bastida ha de tenir la forma d'un suport material o d'una interacció amb un expert (el mateix docent o un alumne més competent) o entre iguals.

No totes les ajudes que es proporcionen a l'alumne són igual d'eficaces ni incentiven de la mateixa manera la capacitat de comprendre. Perquè una ajuda respongui a l'objectiu que ens hem marcat (fer lectors implicats i autònoms), ens hem de plantejar si la bastida que proporcionem:

- Ajuda l'alumne només a entendre el text que està llegint o l'ajudarà en la comprensió d'altres textos que llegirà en el futur?
- Provoca la participació de l'alumne i n'afavoreix l'autonomia?

## 6. Descripció de les bastides més freqüents en les activitats de lectura

A continuació comentarem algunes de les bastides que es recullen a la taula de la pàgina 19.

**Les guies de lectura.** Tot i que també es pot guiar la lectura en la interacció entre el docent i els alumnes,<sup>3</sup> habitualment les guies es presenten com a materials escrits que orienten la lectura d'un text determinat. Ofereixen una sèrie d'instruccions, sovint en forma de qüestionari, per ajudar els alumnes a reflexionar sobre la lectura: el contingut, el procés, aspectes textuais, aspectes lingüístics. Es poden preparar guies de lectura en funció del tipus de tasca, d'un gènere discursiu o d'un text en concret.

Preparar guies de lectura de diversos textos permet al docent ajustar les ajudes en funció de les necessitats dels alumnes. Són molt útils quan es fan treballs en grup i cada grup ha de llegir un text diferent. Aquesta eina alleugera la intervenció directa del professor, que pot gestionar amb més facilitat les dificultats dels alumnes perquè els grups saben el que han de fer.

**Els referents d'aula.** Un tipus concret de bastida material són els referents d'aula. Entenem per referent d'aula aquell document que sintetitza i mostra de manera clara una informació que ha de servir a l'alumne com a suport visual per al treball a l'aula. Solen ser indicadors escrits (pautes, pistes...) significatius, que permeten que l'alumne tingui present què ha de fer i com ho ha de fer. Per tant, contribueixen a l'aprenentatge i afavoreixen l'autonomia dels alumnes. Permeten assegurar una informació, establir relacions, comparar, reflexionar sobre aspectes treballats, etc. Són un bon suport a l'activitat, perquè ajuden a guiar-la pas a pas (base d'orientació) i/o recordar els aspectes que cal tenir presents.

En tant que són una bastida de suport, els referents **no són materials permanents**, sinó que són a l'aula mentre facin una funció determinada, però segurament caldrà treure'ls i/o canviar-los al llarg del curs. Poden estar penjats a l'aula (de manera permanent o mentre s'està treballant el tema al qual dona resposta el referent), a la carpeta de l'alumne, en un racó d'activitat...

Per bé que pot ser el docent qui l'elabori tenint en compte les necessitats de l'alumnat, és preferible arribar-hi a partir del treball conjunt de tots els alumnes. Si es fa així, el referent:

---

<sup>3</sup> Podeu consultar els dossiers sobre la lectura guiada a primària i a secundària a la pàgina dels materials de formació ILEC:

<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/lectura/impulslectura/formacio/materialsformacio/llegirperaprendre/>

- esdevé una base d'orientació i un criteri d'avaluació consensuats per tot el grup (“a partir d'ara, quan fem..., ho farem així: ...”);
- és una evidència d'avaluació per al docent (“han arribat a formular correctament el procés que cal seguir?”);
- a les aules de secundària, la presència d'un referent d'aula també facilita la coordinació pel que fa a la metodologia, perquè el docent sap què s'ha treballat i com (“veig que ja sabeu com s'ha de fer...”).

Hem de diferenciar el paper del referent segons qui l'elabori: si el proporcionem als alumnes ja elaborat, estem donant una bastida de suport. Si el referent el construeix el grup, ha estat fruit d'una situació de reflexió metacognitiva i, a més de fer la funció de bastida de suport, també és un indicador d'aprenentatge.

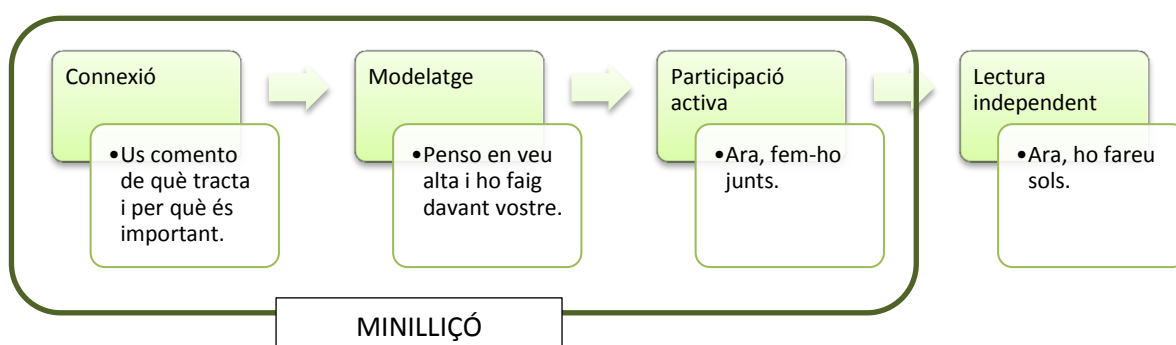
Els referents visuals tenen utilitat en totes les etapes educatives. Tanmateix, el seu ús és més freqüent als cursos baixos, i a les aules d'educació secundària hi tenen poca presència.

Veureu exemples de referents d'aula relacionats amb les estratègies de lectura dins de l'apartat sobre els tallers de lectura, a la pàgina 25 d'aquest dossier.

**Els tallers de lectura.** Perquè un alumne esdevingui competent en l'aplicació d'estratègies i tècniques de lectura, necessita passar per un procés que el porti de la sensibilització fins a l'autonomia. Per tant, és convenient ensenyar-li a aplicar estratègies de lectura.<sup>4</sup>

Si s'analitzen les estratègies de lectura es pot comprovar que no totes tenen la mateixa exigència cognitiva: algunes es poden aplicar de manera més intuïtiva i, per tant, l'alumne hi pot arribar a ser més autònom que en d'altres. Com en qualsevol habilitat que s'ha d'ensenyar, cal introduir cada estratègia i acompanyar l'alumne en el procés d'apropiació. Com ja hem vist, el model gradual permet seguir aquest procés, oferint a l'alumne bastides adaptades al seu moment evolutiu i retirant-les en el moment precís, a mesura que l'alumne automatitza l'estratègia.

Els tallers de lectura són la bastida de suport per excel·lència, perquè presenten cada estratègia de lectura seguint unes fases ben definides que es corresponen amb els moments del model gradual i que vetllen per donar context a l'activitat:



És una proposta metodològica, amb unes fases molt ben definides, que té com a finalitat compartir amb els alumnes les habilitats cognitives que aplica un lector expert quan llegeix.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Podeu consultar els dossiers sobre l'ensenyament de les estratègies de comprensió lectora a <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/lectura/impulslectura/formacio/materialsformacio/saber-llegir/>

Per tant, la bastida principal d'un taller de lectura és l'actuació planificada i gradual del docent al llarg de les quatre fases.

- **Connexió:** el docent introdueix el tema i presenta l'estratègia a treballar, de manera que connecti amb les experiències prèvies de l'alumne i resulti motivador i significatiu.
- **Modelatge:** el docent presenta el procediment que se seguirà, posa veu al pensament per tal que els alumnes segueixin el raonament que fa. Per això, ho fa en primera persona, detallant molt bé el procediment que segueix i verbalitzant tot allò que va pensant mentre aplica l'estratègia, no només el mecanisme sinó també dubtes, justificacions, exemples...
- **Participació activa:** és un moment molt lliure, en què els alumnes comparteixen el que han entès i escolten l'encàrrec de feina per a la fase de lectura independent. En aquesta fase no hi sol haver cap bastida de suport basada en la intervenció docent, però entra en joc el suport entre iguals per garantir la comprensió de l'estratègia presentada. Si aquests grups petits han estat formats pel docent i per tant no són espontanis, és possible que s'hagin fet pensant a agrupar alumnes que tenen dificultats amb companys més experts.
- **Lectura independent:** els alumnes apliquen individualment l'estratègia presentada en la minilligó (que comprèn les tres fases anteriors a aquesta). És el moment en què el docent pot fer atenció a la diversitat. Passejarà entre les taules i s'aturarà amb els alumnes que consideri que necessiten ajut, o bé seurrà al costat d'uns alumnes concrets que prèviament hagi decidit ajudar. D'aquesta manera proporcionarà als alumnes que ho necessitin bastides adequades a les seves necessitats.  
Es poden preveure materials complementaris per a aquesta fase, com organitzadors gràfics o referents d'aula (consells, llista de passos que cal seguir...). Però aquests materials de suport haurien de ser com menys invasius millor, per no trencar la dinàmica d'aplicació de l'estratègia.
- Després de la lectura independent hi ha una estona per **posar en comú** la feina feta. Una de les activitats que es poden fer en aquest moment és elaborar de manera conjunta una base d'orientació, que pot quedar a la vista dels alumnes (referent d'aula) per ser emprada com a bastida de suport.

De totes les accions que fa el docent al llarg d'un taller de lectura, dues tenen una especial importància: la **selecció del text** i la **preparació del modelatge**. Una bona selecció és clau, perquè el text ha de ser prou atractiu perquè els alumnes se sentin atrets per la lectura i, a més, ha de permetre aplicar l'estratègia que s'està treballant. L'altra acció destacada pel potencial didàctic que té és el modelatge, que val la pena preparar amb antelació, encara que, en el moment de posar veu al pensament davant dels alumnes, sembli que és un acte espontani.

En la preparació del taller el docent també decideix el tipus d'ajuda que proporcionarà, tenint en compte el que saben fer els alumnes i la complexitat del text que han de llegir. El docent adopta la perspectiva de l'alumne, és a dir, prioritza el que ha d'ensenyar en funció del que els alumnes necessiten aprendre i traça un recorregut per tal que tots els alumnes ho puguin aprendre (té expectatives altes del que els alumnes poden assolir). Vetlla perquè les activitats adquireixin sentit i funcionalitat per als alumnes, que saben què fan i per a què.

Dins dels tallers de lectura hi fan un paper destacat els referents d'aula.

- Com a bastida de suport en l'aplicació de l'estratègia: la presència del referent fomenta l'autonomia de l'alumne a l'hora d'aplicar l'estratègia apresada al taller. En aquest sentit, el referent d'aula és una bastida de suport que farà servei en altres situacions de lectura, tant

---

<sup>5</sup> Podeu ampliar la informació sobre els tallers de lectura al [dossier Els tallers de lectura](#).

individuals com col·lectives. D'aquesta manera es pot garantir la transferència d'aplicació de les estratègies.

- Com a eina d'avaluació: quan es posa en comú la lectura ("Parlem del text"), l'alumne reflexiona sobre el procés de lectura que ha seguit i el fa explícit. En aquest moment, l'elaboració conjunta del referent (habitualment, una base d'orientació per aplicar l'estratègia apresada) evidencia l'aprenentatge de l'estratègia i el punt on els alumnes han arribat. Un cop consensuat, el referent esdevé un criteri d'avaluació compartit.

Exemples de bastides dins d'un taller de lectura:

### Modelatge



Lectura: "Pel parc de Vallparadís de Terrassa".  
*Cavall Fort* núm. 1221, juny de 2013.

Ara us explico com ho faig jo per visualitzar una ruta. Comencem a llegir el títol del text "Anem amb bicicleta: pel parc de Vallparadís". A partir del títol m'imagino la situació: vaig en grup, amb bicicleta..., això ens indica que de ser un camí llarg però sense gaire dificultat. Visualitzo el parc de Vallparadís, amb un nom que em suggereix un lloc bucòlic. M'imagino el parc amb els cinc sentits. Imagino els colors i la vegetació, sento els sons, el vent, el sol, les olors...

Llegeixo el primer paràgraf (des d'"Aquest parc" fins a "ciutat") del text i visualitzo mentalment en un mapa quina extensió deu tenir el parc (en faig una representació en un paper i els l'ensenyo); segurament és un parc gran perquè travessa la ciutat de nord a sud. Comparo el meu dibuix amb el mapa real.

A partir d'un altre fragment del text (La ruta. Des de "Marquem" fins a "Campus professional de Vallparadís") visualitzo que soc a l'Escola Oficial d'Idiomes, m'imagino que és un edifici gran, hi ha soroll perquè és a tocar de la carretera... El text em diu que he d'arribar a un pàrquing i dirigir-me cap al nord, caminant 400 m. Ara que ja ho he

visualitzat, ho represento en el mapa. Marco el punt d'inici, penso on és el nord i la distància de 400 m i ho marco.

Us dono el mapa que fareu servir per marcar la nostra ruta.

**Atenció a la diversitat<sup>6</sup>**

- A) L'alumnat amb un baix nivell de competències en matemàtiques tindran el full de ruta amb les distàncies ja calculades (imatge 2).
- B) Per a l'alumnat nouvingut s'adaptarà el text segons el nivell de competència lectora en aquell moment: llegiran aquest text adaptat, el visualitzaran i hi identificaran els elements significatius de la visita. Seleccionarem alguns dibuixos per incorporar-los a la llegenda de la ruta definitiva.

**Bastides materials:**

- Taules per recollir l'aplicació d'una estratègia

Inferir:

On m'he aturat?	Quina inferència he fet?	A partir de quina informació ho he inferit?	Aquesta inferència és molt encertada?	L'he de canviar?

Predir:

QUINA PREDICCIÓ FAIG?	QUÈ M'HA PORTAT A FER AQUESTA PREDICCIÓ?

Fer-se preguntes:

On m'aturo?	Quina pregunta em faig?	La resposta és...	On he trobat la resposta?	Per a què em serveix la pregunta?

**Bastides materials:**

- Referents d'aula per aplicar una estratègia

<sup>6</sup> També forma part del taller de lectura aplicat al text *Pel parc de Vallparadís de Terrassa*.



Resumir:

### Per fer un resum penso...

- quins són els detalls més importants
- quins són els menys importants
- quina és la idea principal
- relaciono amb el que ja sabia
  
- com podria dir-ho amb menys paraules?


Visualitzar:

**LLEGIR I VISUALITZAR :**  
treball per paràgrafs



- 1.- Em fixo en el **TÍTOL.**
- 2.-Llegeixo per sobre el **PRIMER PARÀGRAF** per veure de què parla.
- 3.-Començo a llegir altra vegada:
  - Llegeixo fins el **primer punt.**
  - M'aturo i **tanco els ulls.**
  - **Veig dins del meu cap** el que explica aquella frase.
  - Vaig fent així fins **acabar el paràgraf.**
  - Dibuixo** el que he entès d'aquell tros i passo **al següent paràgraf.**

Predir:

### Què faig per fer una predicció?



1. Miro les imatges, el títol, els subtítols, les negretes, la portada, la contraportada...
2. Penso de què tractarà la lectura.
3. Començo a llegir i m'aturo quan hi ha una informació nova.
4. A partir d'aquesta informació m'imagino el que passarà a continuació o més endavant (predicció).
5. Continuo llegint per veure si ho he encertat o no, i si la lectura parla del que m'havia imaginat o no.
6. Torno a trobar una informació nova i m'aturo.



<b>LLEGEIXO</b>	<b>PENSO</b>
(fragment)	(pregunta)
<b>PREDIC</b>	<b>COMPROVO</b>
(hipòtesi)	(comprovació)



<b>LLEGEIXO</b>	<b>PENSO</b>
<b>PREDIC</b>	<b>COMPROVO</b>

#### Bastides materials:

- Glossaris de paraules noves per facilitar la lectura, marques en el text per marcar les aturades, textos adaptats...

**Bastides per facilitar la comprensió del text.** Un problema amb què es troba sovint el professorat són les dificultats de comprensió lectora dels alumnes, especialment quan utilitza per a la seva tasca docent textos “reals”, és a dir, que es poden trobar i usar en contextos comunicatius socials. Molts d'aquests textos, en no haver estat elaborats amb una intencionalitat didàctica com els llibres de text, poden presentar serioses dificultats de comprensió. El treball amb aquesta mena de textos és molt recomanable, gairebé imprescindible, i torna a ser el docent qui ha de tenir molt clar quin objectiu pretén amb el treball d'aquests textos i quines ajudes proporcionarà.

Per tant, malgrat percebre que el text pot resultar difícil per als seus alumnes, pot decidir fer-los-el llegir perquè ofereix algun aspecte que pot compensar aquesta dificultat, per exemple la relació amb un tema d'actualitat, amb els interessos i les expectatives dels adolescents, amb els continguts que s'han treballat o bé perquè el docent pensa que és un text que s'adequa a la seva intencionalitat educativa.

Des del moment que un docent tria un text que preveu que pot resultar difícil per als seus alumnes, ha de preveure què farà per fer-lo comprensible. Aquest aspecte s'ha d'abordar en el moment de la planificació. D'una banda, la comprensibilitat determina la tria d'una lectura o una altra. D'altra banda, quan un ensenyant ha d'ajudar a comprendre un text, ha de valorar si, per aconseguir-ho, caldrà oferir uns ajuts especials, per exemple:

- Activar els coneixements previs sobre el tema i sobre l'estructura del text
- Treballar el lèxic clau o proporcionar un glossari
- Proposar un organitzador gràfic
- Acompanyar el text d'algun suport visual
- Adaptar el text per fer-lo comprensible, simplificant-ne l'estructura i el lèxic i incorporant-hi marcadors textuais (títols, subtítols, negretes, cursives...)
- ...

En el cas d'alumnes amb poca competència en L2 (com els passa a molts alumnes d'origen estranger), caldran suports addicionals per garantir la comprensió del text i la compleció de la tasca. Per exemple, imatges, o l'ajut d'un company expert.

**Les dificultats del text expositiu i com fer-hi front.** *El contingut de les diferents àrees/matèries se sol presentar en textos expositius, amb molta densitat de conceptes i un llenguatge marcadament abstracte i metafòric, anomenat llenguatge acadèmic. És un llenguatge altament especialitzat, perquè cada disciplina té un patró lingüístic que li és propi, coherent amb la seva temàtica, que es caracteritza per l'especificitat del lèxic, les construccions gramaticals i les estructures textuais emprades<sup>7</sup>.* Aquest treball aprofundit, en el qual l'alumne necessitarà el suport del docent, se centrarà de manera especial en el vocabulari acadèmic i en el text expositiu, les característiques del qual caldrà conèixer per accedir fàcilment a la ubicació de les idees.

Les bastides de suport, en aquest cas, s'orientaran a:

- Fer descobrir a l'alumne les característiques del text expositiu, especialment les estructures textuais més freqüents en cada matèria i l'ús dels connectors i marques lèxiques.
- Anticipar el vocabulari necessari i ensenyar als alumnes a aplicar estratègies per llegir textos on hi ha paraules que no coneixen, sense que això els impedeixi comprendre'ls.

---

<sup>7</sup> [La lectura en un centre educatiu](#), pàgina 66.

- Facilitar l'accés als textos expositius que s'hagin de llegir a l'aula, amb suports materials (imatges, guies de lectura, organitzadors gràfics, glossaris...) o adequant el text (simplificació, incorporació d'indicadors textuais com negretes, cursives, subratllats...).

**La lectura compartida.**<sup>8</sup> Quan demanem als alumnes que s'esforcin a entendre un text, els estem demanant que actuïn com a experts, quan no en són. La guia de la lectura és una bastida que permet fomentar habilitats que els alumnes encara no dominen: velocitat de lectura, detecció i aprofitament dels marcadors textuais per a la comprensió, control sobre el procés de lectura i capacitat per gestionar la memòria de treball.

Els docents han de plantejar diverses situacions de lectura que ofereixin a l'alumnat models de bons lectors. És una bona bastida de suport per fomentar el gust per llegir i mostrar exemples de lectura fluïda i expressiva. La lectura compartida i la lectura guiada són tipus de lectura que poden proporcionar aquest bon model lector.

Hi ha diverses situacions de lectura compartida que poden actuar com a bastida de suport per proporcionar bons models lectors i per generar el gust per llegir, a més de facilitar la comprensió i entrenar els alumnes en les estratègies de lectura:

- **Lectura expressiva** de textos per part del docent. És una activitat molt recomanable pels beneficis didàctics que comporta. Quan llegeix en veu alta als seus alumnes, el docent:
  - o Genera interès per la lectura
  - o Promou les vivències estètiques i emocionals entorn del text
  - o Facilita la comprensió del text, especialment si fa pauses per introduir aclariments
  - o Transmet un bon model de lectura en veu alta
  - o Si intercala comentaris sobre el contingut i sobre la forma, també facilita la reflexió metalectora.
- **Padrins lectors.** Una fórmula d'acompanyament de la lectura que es fa amb resultats positius en molts centres és l'ajuda dels alumnes més grans als més petits. Es tracta d'una bastida d'interacció en la qual el lector més gran fa el paper d'expert. D'altra banda, aquest reforç no només beneficia l'alumne petit que el rep sinó també l'alumne gran que l'ofereix, que perfecciona la mecànica lectora i la capacitat de reflexionar i interpretar un text.
- **Discussió compartida del sentit.** Per a alumnes amb dificultats de lectura, discutir col·lectivament o en petit grup el sentit d'una lectura comuna és una ajuda excel·lent per garantir la bona comprensió del que han llegit.
- **Lectura guiada.** Al llarg de la seqüència de lectura, hi ha una interacció entre el docent i els alumnes. El docent regula el procés, focalitza l'atenció en determinats aspectes de la lectura o del tema i detecta dificultats individuals o de grup. És, per tant, una situació que, per si mateixa, constitueix una bastida de suport. En el proper apartat parlarem de les bastides que es proporcionen en situacions de lectura col·lectiva guiada.

---

<sup>8</sup> Podeu ampliar aquest apartat consultant el [document](#) *La lectura en un centre educatiu* (pàgines 95-96). Hem d'advertir, però, que el concepte de lectura compartida que es descriu en aquest dossier i en el document que citem (en el sentit de compartir el contingut de la lectura) és diferent del sentit que té en el nivell de l'aprenentatge inicial de la lectura, àmbit en el qual es fa servir com una categoria metodològica, quan es parla d'activitats en què el mestre i els alumnes comparteixen les seves habilitats per descodificar un text i comprendre'l (vegeu, per a aquesta segona accepció, el [dossier](#) *La lectura compartida. Una proposta didàctica per treballar les estratègies de lectura amb l'alumnat que s'inicia en l'adquisició del codi*).

**Les bastides en la lectura col·lectiva guiada.**<sup>9</sup> La lectura col·lectiva guiada és una pràctica molt freqüent a les aules, i consisteix en la lectura d'un text, alternada amb comentaris per guiar el procés lector i seguida d'una bateria de preguntes dirigides a interpretar i avaluar la comprensió. L'interès de l'activitat pel que fa al suport que proporciona és que es fa en una interacció directa i, per tant, l'alumne té feedback immediat i un repertori diversificat d'ajudes, algunes de planificades en l'activitat (macrobastides) i altres d'improvisades (microbastides). D'altra banda, el fet de ser una lectura col·lectiva proporciona el suport dels iguals en la comprensió, perquè alumnes menys competents poden sentir el raonament que fan els companys que tenen més domini de les estratègies lectores.

L'estructura més habitual inclou un episodi de planificació, l'activitat de lectura pròpiament dita i un episodi de tancament. En l'episodi de planificació es comparteixen els objectius de la lectura i s'activen els coneixements previs. Això permet orientar la lectura a un objectiu clar. Així, l'alumne pot fer connexions i inferències que li permeten comprendre millor el text i té clar quina és la resposta esperada. El desenvolupament de l'activitat i el tancament es poden plantejar en una seqüència lineal (primer llegir i després interpretar) o intercalat (llegir fragments i interpretar-los).

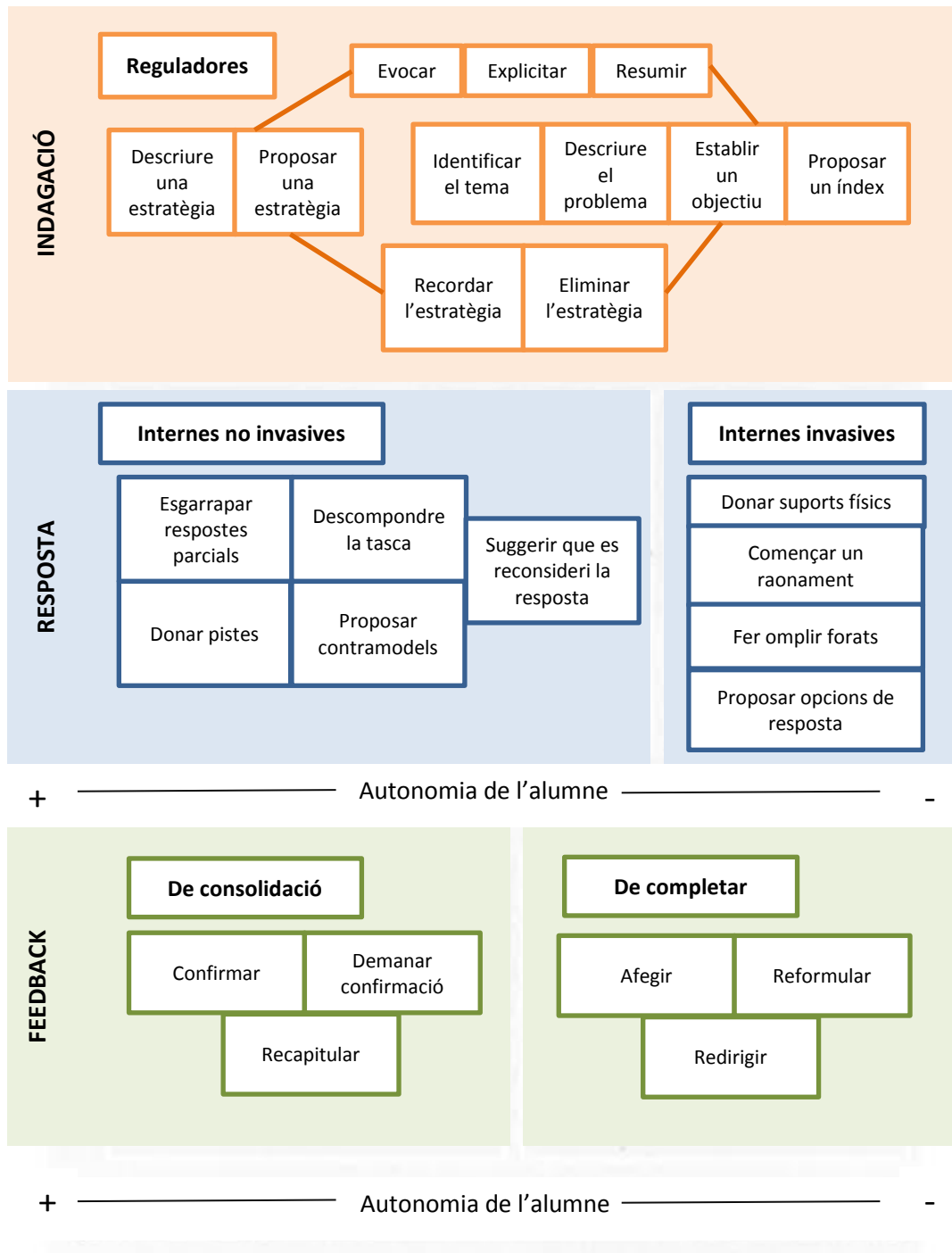
De quina manera el docent proporciona bastides en una situació de lectura col·lectiva guiada?

Durant el desenvolupament de l'activitat, el docent proporciona un arsenal d'ajudes específiques, que poden ser més o menys invasives, segons el patró d'interacció establert i segons el grau d'autonomia de l'alumne i la dificultat de la pregunta plantejada:

BASTIDES REGULADORES	<i>Regulen la reflexió i ajuden a orientar la resposta, però no proporcionen la resposta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recapitular ("fins ara el text ens ha dit que...")</li> <li>Fer preguntes orientatives</li> <li>Proposar formes de resoldre la pregunta</li> <li>Recordar l'objectiu de lectura ("recordeu que necessitem entendre per què...")</li> <li>Suggestir una estratègia ("Atenció, no tot el que diu aquest paràgraf ens interessa")</li> </ul>
BASTIDES INTERNES NO INVASIVES	<i>Ajuden l'alumne en moments puntuals de dificultat</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Donar pistes ("fes memòria, ja ha sortit abans...")</li> <li>Fer preguntes que acompanyen progressivament</li> <li>Convidar a reconsiderar la resposta</li> </ul>
BASTIDES INTERNES INVASIVES	<i>Contenen elements de la resposta que ha de formular l'alumne</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciar la resposta ("és a dir, la definició seria...")</li> <li>Proporcionar dues alternatives de resposta</li> <li>Mostrar un esquema o un gràfic</li> <li>Formular la resposta completa</li> </ul>
BASTIDES DE FEEDBACK	<i>Estableixen la resposta adequada: valoren la resposta de l'alumne i la completen i enriqueixen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confirmar que la resposta és correcta</li> <li>Recapitular</li> <li>Reformular</li> <li>Afegir informació</li> </ul>

<sup>9</sup> Hem basat aquest apartat en el llibre *La lectura en el aula. Qué se hace, que se debe hacer y qué se puede hacer*, coordinat per E. Sánchez Miguel (vegeu bibliografia).

Sánchez Miguel classifica aquestes bastides en funció del lloc que ocupen al llarg del cicle d'interacció i del grau de participació de l'alumne:



Aquest autor també parla d'«ajuts càlids» per referir-se a les bastides orientades a estimular els aspectes emocionals i motivacionals del lector, i aporta aquesta classificació:

<b>PER VALORAR QUE UNA ACTIVITAT ÉS DESITJABLE</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Repte adequat (“és difícil, però vull que ho intenteu”)</li><li>• Justificació: remarcar per què val la pena: curiositat, novetat, importància, facilitat...</li></ul>
<b>PER CONSIDERAR QUE L'ACTIVITAT ÉS VIABLE</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Elogi d'activitats fetes anteriorment (“vosaltres ja sou lectors estratègics”)</li><li>• Apropiació: el docent assumeix el que ha dit l'alumne i li'n reconeix l'autoria</li><li>• Evocació (“hem llegit textos més difícils que aquest”)</li><li>• Autoeficàcia (“ho podeu fer; “ja ho heu fet altres vegades”)</li><li>• Acompanyament (“va, que ho farem junts”)</li></ul>
<b>PER MANTENIR EL COMPROMÍS AMB ELS OBJECTIUS DE PARTIDA</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Anticipar les conseqüències positives (“aquest text ens respondrà la pregunta”)</li><li>• Compromís amb l'acció (“no t'amoïnis... explica'm què has entès”)</li></ul>
<b>PER CONTROLAR LES EMOCIONS QUE FAN PERILLAR L'ÈXIT DEL PROCÉS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflectir: el docent verbalitza els sentiments dels alumnes perquè en siguin conscients (“quina mandra, llegir això tan llarg, deveu pensar...”)</li><li>• Normalitzar (“això que penseu és normal, i...”)</li><li>• Empatitzar (“entenc que esteu cansats, però...”)</li></ul>
<b>PER AJUDAR A VALORAR ELS PROPIS RESULTATS</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Valorar els resultats sense fer generalitzacions ni qualificar l'alumne</li><li>• Evitar fer concessions: ajuts innecessaris, lloances desmesurades, minimització de les errades...</li></ul>

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA<sup>10</sup>

Barbara, L.; Scott, M. (eds.) (1994). *Reflections on Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. <https://goo.gl/4RBDqG>

Bertran, Montserrat. *Els referents d'aula*. <http://blocs.xtec.cat/comunicat/2013/04/27/els-referentst-daula/>

Brush, T. A.; Saye, J. W. (2002). "A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment". Dins: *The Journal of Interactive Online Learning*, vol. 1, núm. 2. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/1.2.3.pdf>

Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Urduliz: Wolters Kluwer Educación España.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.

Cazden, C. B.; Cordeiro, P. et al. (1992). *Whole Language Plus: Essays on Literacy in the United States and New Zealand*. Nova York: Columbia University, Teachers College Press. <https://goo.gl/vG20AC>

Ciga, E.; García Pérez, J. R.; Ruano, E.; Sánchez Miguel, E. (2011). "Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula". Dins: *Psicología Educativa*, vol. 17, núm. 2, pàgs. 127-145.

Coelho, E.; Oller, J.; Serra, J. M. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Un enfoque práctico*. Barcelona: Horsori Editorial. Col·lecció "Cuadernos de Educación" núm. 66.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador, pàgs. 134-138, 139-147, 181.

Coll, C.; Onrubia, J. "L'observació i l'anàlisi dels processos instruccionals des d'una perspectiva constructivista". Dins: C. Coll et al. (1998). *Observació i anàlisi de les pràctiques educatives escolars*. Barcelona: UOC.

Consell d'Europa - European Center for Modern Languages. *Scaffolding learning*. <http://maledive.ecml.at/Studymaterials/School/Scaffoldinglearning/tabid/3618/language/en-GB/Default.aspx>

Consell d'Europa - European Center for Modern Languages, *Scaffolding reading*. [http://maledive.ecml.at/Portals/45/Scaffolding\\_reading.pdf](http://maledive.ecml.at/Portals/45/Scaffolding_reading.pdf)

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.

Departament d'Ensenyament. *La lectura en un centre educatiu*. [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/lectura/la\\_lectura\\_en\\_un\\_centre\\_educatiu.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/lectura/la_lectura_en_un_centre_educatiu.pdf)

---

<sup>10</sup> Última consulta dels documents en línia: 24.04.2017.



Dodge, B. *Scaffolding Thinking Skills*. <https://www.slideshare.net/bdodge/scaffolding-thinking-skills-hk2>

Dot, D. et al. (2013). *Estratègies de suport a l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària*. Servei d'Immersion i Acol·liment Lingüístics. Departament d'Ensenyament. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. Servei d'Immersion i Acol·liment Lingüístics. <https://goo.gl/n4bfvU>

Foley, J. (1993). *Scaffolding*. Oxford: ELT Journal, núm. 49. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.full.pdf>

Garton, A. F. (1995). *Social interaction and the development of language and cognition*. Trowbridge: Redwood Books. <https://goo.gl/tHk3aQ>

Herrera, L. F.; Zazueta, A. (2009). "Andamio cognitivo, herramienta para el proceso de aprendizaje". *Quadern digital Revista de nuevas tecnologías y sociedad*, núm. 60. [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo\\_id=10886](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=10886)

Onrubia, J. "Enseñar: crear ZPD e intervenir en ellas". Dins: Coll, Onrubia et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, "Biblioteca de Aula".

Pearson, P. D.; Gallagher, M. (1983) "The Instruction of Reading Comprehension," *Contemporary Educational Psychology*, 8, pàg. 317-344.

Salavert, R. (2011), *Això és per al professorat de llengua... vols dir?*, Tallers de Llengua i Literatura Catalanes. <http://blocs.xtec.cat/tallersllc/files/2012/02/salavertxtallers.pdf>

Sánchez Miguel, E. (coord.). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó. Col·lecció "Crítica y Fundamentos", núm. 27.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Departament d'Educació – Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. <https://goo.gl/BiCuOn>

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE UB – Editorial Graó. Col·lecció "Materiales para la Innovación Educativa", núm. 3.

Tabak, I. (2004). "Synergy: a complement to emerging patterns of distributed scaffolding". Dins *The Journal of Learning Sciences*, núm. 13. Beer-Sheva: Ben Gurion University of the Negev, Department of Education. <http://www.compassproject.net/sadhana/Teaching/readings/tabakscaffolding.pdf>

Verenikina, I. (2003). *Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research*. Conferència. Sydney: Wollongong University. <http://ro.uow.edu.au/edupapers/381/>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wikipedia, diversos articles:

- *Gradual release of responsibility*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Gradual\\_release\\_of\\_responsibility](https://en.wikipedia.org/wiki/Gradual_release_of_responsibility)

- *Instructional scaffolding*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Instructional\\_scaffolding](http://en.wikipedia.org/wiki/Instructional_scaffolding)
- *Zone of proximal development*.  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Zone\\_of\\_proximal\\_development](http://en.wikipedia.org/wiki/Zone_of_proximal_development)

Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.