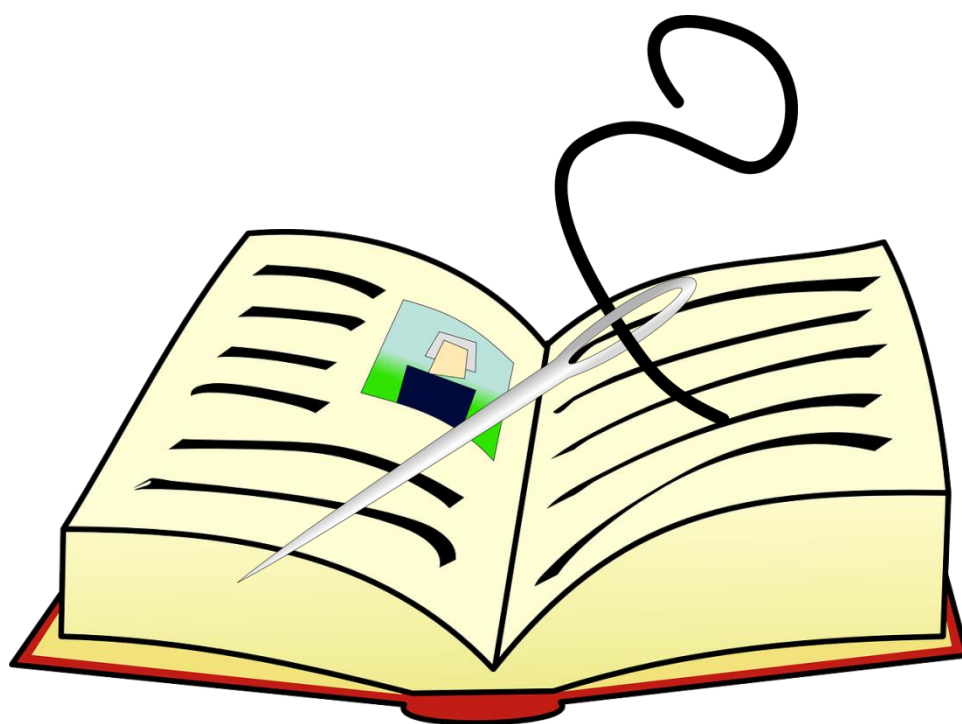


Els tallers de lectura



Els tallers de lectura

Coordinació:

Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Elaboració:

Equip LIC (curs 2014-2015)

Consorci d'Educació de Barcelona ciutat

Febrer del 2015

Aquesta publicació té finalitat docent, per la qual cosa conté textos i fotografies procedents d'obres divulgades, a títol de citació, anàlisi, comentari o judici crític. De totes aquestes obres se cita adequadament la font de procedència i el nom de l'autor. Aquest ús està emparat pel dret de citació previst 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-No comercial-Compartir 3.0 de Creative Commons. 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/3.0/es/deed.ca>

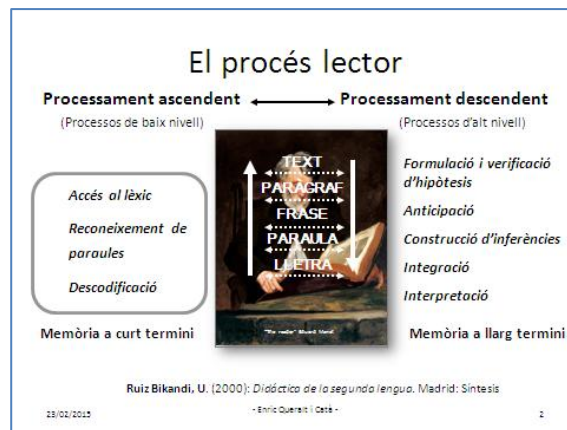
CONTINGUT

1. Introducció	4
1.1. La competència lectora	4
1.2. El currículum	5
1.3. La perspectiva de l'alumne	7
1.4. Ensenyar a llegir.....	8
2. Els tallers de lectura i l'ensenyament de la comprensió lectora	9
2.1 Ensenyament implícit i ensenyament explícit	9
2.2 Els tallers de lectura. Justificació.....	13
3. Fases dels tallers de lectura	14
3.1. Minilliçó	15
3.2. Lectura independent.....	17
3.3. Parlem del text.	17
4. Planificació del taller de lectura	17
4.1. Decidir l'estratègia de lectura que es treballarà	18
4.2. Seleccionar el text. Criteris i consideracions.....	21
4.3. Seleccionar dos paràgrafs del text escollit: un per al modelatge i l'altre per a la participació activa.....	22
4.4. Decidir l'estratègia d'oralitat que es presentarà: la falca oral	23
4.5. Decidir quins suports donarem	23
4.6. Identificar el grup de diversitat i les ajudes que necessitarà	23
5. El paper de l'oralitat en els tallers de lectura	24
6. El tractament de la diversitat en els tallers de lectura	26
6.1. Aspectes per tenir en compte en la planificació del taller.....	26
6.2. Suports durant la implementació del taller	27
7. L'avaluació en el taller de lectura.	31
7.1. Què avaluar	31
7.2. Quan avaluar	32
7.3. Com avaluar	32
8. La planificació dels tallers de lectura. Una qüestió de centre	33
8.1. Una responsabilitat de totes les àrees.....	33
8.2. La planificació dels tallers de lectura al centre educatiu	34
8.3. Exemples d'organització de tallers a primària i a secundària des de totes les àrees.....	34
9. Exemples de tallers de lectura i referents d'aula	41
9.1. Exemple de taller de lectura en un text de no-ficció (primària).....	41
9.2. Exemple de taller de lectura en un text de ficció (secundària)	55
10. Bibliografia	61

1. Introducció

1.1. La competència lectora¹

És una idea universalment acceptada que la comprensió lectora és una eina imprescindible per a l'aprenentatge i, en general, per moure'ns dins d'una societat essencialment lletrada. Saber llegir no és només descodificar la lletra escrita, sinó també aprendre a aplicar les diferents estratègies que porten a comprendre l'escrit.²



3

PISA 2012 entén la competència lectora com “la capacitat d’una persona per comprendre, emprar, reflexionar i comprometre’s amb els textos escrits, per assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i potencial personals, i participar en societat”. Segons aquesta definició, un bon lector ha de ser capaç de construir el significat del text que ha llegit, ha d’interactuar-hi per satisfer el propòsit de lectura, ha de participar de la comunitat de lectors en què s’insereix, ha de ser reflexiu, autònom i capaç d’analitzar i valorar la informació. PISA ens dibuixa, doncs, els trets que han de caracteritzar un bon lector.

Aquest lector ha de posseir, en definitiva, les següents qualitats:

1. Ha de ser **competent** i saber extreure la informació dels textos, saber-la interpretar i valorar i poder reflexionar sobre el coneixement elaborat.
2. Ha de ser **autònom** i identificar què necessita llegir, on ho pot trobar, de quina manera ho ha de fer, i fer-ho controlant la comprensió del que llegeix.
3. Ha d’estar **implicat** i motivat per llegir, com també manifestar interès i disposició social per compartir coneixements i experiències.
4. Ha de ser **estratègic**, per poder interactuar de manera efectiva amb el text i solucionar els entrebancs de comprensió que es vagi trobant, identificar, reintegrar la informació i transferir-la a d’altres contextos o situacions. **Dit d’una altra manera, un lector estratègic és aquell que aplica, de manera automatitzada, diferents estratègies de comprensió lectora, en funció de l’objectiu de la lectura i dels reptes que planteja el text.**

¹Vegeu el document [La lectura en un centre educatiu](#) (p. 26).

²I. Solé. *Estratègies de lectura*, p. 24-32.

³Vegeu el document [La lectura en un centre educatiu](#) (p. 29).

1.2. El currículum

COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONALS

L'autonomia i la iniciativa personals es refereix, d'una banda, a l'**adquisició de la consciència** i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionats, com la **responsabilitat**, la **perseverança**, el **coneixement de si mateix** i l'**autoestima**, la **creativitat**, l'autocrítica, el control emocional, la **capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes**, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, **d'aprendre de les errades i d'assumir riscos**.

D'altra banda, remet a la capacitat d'**elegir amb criteri propi**, d'imaginar projectes, i de **portar a terme les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals** –en el marc de projectes individuals o col·lectius– i responsabilitzant-se'n, tant en l'àmbit personal, com en el social i laboral.

COMPETÈNCIA APRENDRE A APRENDRE

Aprendre a aprendre implica **disposar d'habilitats per conduir el propi aprenentatge** i, per tant, ser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats.

Per desenvolupar aquesta competència cal **ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn i de com es gestionen i controlen de manera eficaç els processos d'aprenentatge** per tal d'optimitzar-los i orientar-los a satisfer objectius personals.

Aquestes dues competències ens dibuixen també un alumne autònom, implicat, estratègic i reflexiu, i ens permeten identificar quins són els aspectes que cal fomentar en els alumnes i que cal treballar a l'aula:

- La implicació i la responsabilitat del seu procés d'aprenentatge: fixar-se objectius, saber elegir, assumir riscos, conèixer les pròpies capacitats...
- El costum de resoldre situacions problemàtiques de manera creativa i amb una planificació del treball.
- Sentir-se còmode davant de les seves errades, aprendre a partir dels errors.
- La capacitat de calcular i assumir riscos.
- La presa de consciència de la necessitat de reflexionar sobre el procés d'aprenentatge (reflexió metacognitiva), la feina feta o el resultat del treball.
- El comportament estratègic en la planificació, el control i la revisió de les tasques acadèmiques.

El currículum prescriu l'ensenyament d'estratègies de lectura al llarg de l'educació primària:

- En el desplegament de la competència comunicativa:

Competència 2	Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.
------------------	---

- En els continguts de cada cicle:

CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, capacitat d'autocorrecció a partir del sentit global, identificació dels signes de tot tipus que formen part del text).		
	Identificació de la idea principal.	A més de saber aplicar les de cursos anteriors, caldrà fer un èmfasi especial per esbrinar les intencions de l'autor del text, mostrar una actitud crítica envers el text, comprendre vocabulari en el seu context, realitzar d'inferències; formular, comprovar i reelaborar hipòtesis, captar les idees principals.
Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat.		
	Resposta a preguntes a partir del text que comportin reelaboració, relació amb els coneixements de cadascú o elaboració d'inferències.	
		Autoregulació de la comprensió d'un text: saber quan t'equivoques i què has de rectificar.
		(Llengua estrangera): Utilització de tècniques de lectura apreses de les altres llengües del centre que ajudin a la comprensió del text i que permetin la deducció del significat dels mots i les expressions (predicció, suposició).

A l'educació secundària obligatòria, el currículum preveu la transferència de les estratègies de lectura a la primera llengua estrangera:

- Identificació d'estratègies per a la comprensió i interpretació de missatges i documents: identificació de paraules clau, del context verbal i no verbal, i coneixements previs sobre la situació (primer cicle).
- Ús d'estratègies per a la comprensió com ara: ús dels coneixements previs sobre el tema o la situació i/o identificació de paraules clau, de funcions comunicatives, de la intenció de qui parla, i dels elements paralingüístics (segon cicle).

Queda clar, doncs, que des de les aules hem de garantir situacions que permetin treballar la lectura a fi de capacitar l'alumne com a lector estratègic, autònom, implicat i competent.

1.3. La perspectiva de l'alumne

Si volem fomentar l'autonomia dels alumnes, tant en la lectura com en la resta d'activitats escolars i, en definitiva, en tots els àmbits de la vida, hem d'abandonar l'enfocament tradicional de l'ensenyament, basat en la transmissió de continguts i per tant centrat en el docent com a actor principal, per passar a basar-nos en l'aprenentatge, és a dir, en el paper de l'alumne com a gestor actiu del seu procés d'aprenentatge.

Per aconseguir-ho s'ha de traspasar gradualment la responsabilitat del professor a l'alumne. El model de traspàs progressiu del control de l'aprenentatge (Gradual Release of Responsibility Model), formulat per Pearson & Gallagher (1983),⁴ 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.⁵



Font: R. Salavert (2011).

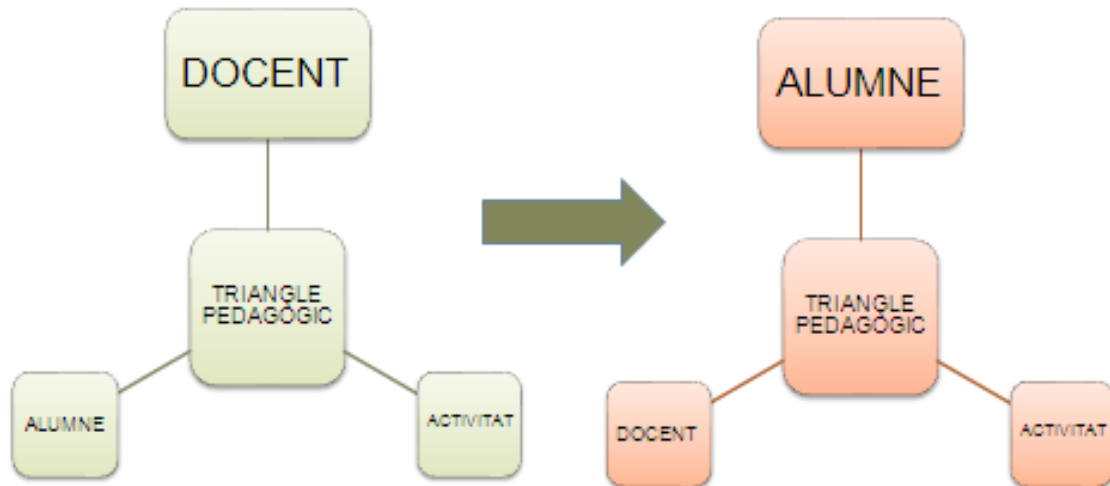
El model d'acompanyament gradual està molt relacionat amb el concepte de **bastides de suport**, ajudes que els docents donen als alumnes per permetre'ls seguir avançant i assolint nivells més alts de desenvolupament, que es van retirant a mesura que l'autonomia de l'alumne augmenta.⁶

Aplicar aquest model pedagògic equival a reequilibrar les funcions habituals dins del triangle pedagògic, els tres vèrtexs del qual són alumne – docent – activitat: aplicar la perspectiva de l'aprenentatge equival a posar l'alumne al vèrtex superior.

⁴P.D. Pearson; M. Gallagher (1983) (citat a http://en.wikipedia.org/wiki/Gradual_release_of_responsibility)

⁵ Vegeu Coll *et al.* (1998). *Observació i anàlisi de les pràctiques educatives escolars*. Barcelona: UOC. Vegeu també R. Salavert (2011), [Això és per al professor de llengua i literatura... vols dir?](#), Tallers de Llengua i Literatura Catalanes.

⁶La metàfora, basada en les idees de Vigotski, és la de la construcció d'un edifici, que s'acompanya amb bastides que es van retirant progressivament, a mesura que l'estructura se sosté de manera autònoma. Remet, per tant, a una estructura, afegida i temporal, que progressivament es va retirant, tant per a la construcció del llenguatge com, en general, per a la construcció de coneixements (a partir de C.B.Cazden (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*).



1.4. Ensenyar a llegir

Quins aspectes relacionats amb la lectura hem de treballar amb els alumnes? La tasca bàsica del docent amb relació a l'ensenyament de la lectura es concreta a:

- Oferir múltiples oportunitats per llegir.
- Ajudar a organitzar el treball lector d'acord amb els objectius.
- Aprendre a fer servir la lectura com a eina per aprendre.
- Garantir la descodificació i la fluïdesa.
- Ajudar a comprendre: garantir una bona comprensió.
- **Ensenyar a comprendre: planificar un treball explícit i implícit d'estratègies de lectura (entrenament i aplicació).**
- **Incorporar la reflexió sobre els processos de treball i els productes obtinguts de les tasques escolars.**

Hem remarcat aquests dos últims punts perquè, com veurem, són a la base de la proposta didàctica dels tallers de lectura i pertanyen al punt de vista de l'aprenentatge.

2. Els tallers de lectura i l'ensenyament de la comprensió lectora

2.1 Ensenyament implícit i ensenyament explícit

En l'ensenyament de les estratègies de lectura diversos autors recomanen combinar ensenyament explícit i implícit.

En l'**ensenyament implícit**, el docent condueix l'activitat i proporciona les ajudes necessàries perquè els alumnes aconseguixin comprendre el text i participin activament en la construcció de significat a partir del text, però sense especificar les estratègies lectores. L'alumne no és conscient de les estratègies que aplica i en la reflexió posterior a l'activitat no necessàriament se'n parla, amb la qual cosa l'alumne no té el control del seu procés d'aprenentatge de les estratègies, que assolirà i desenvoluparà amb la pràctica reiterada i diversificada en diverses modalitats de lectura a l'aula, com llegir a les àrees, lectura independent o programes com Padrins de Lectura o Lectura en Parella.



En aquest model de lectura l'objectiu és comprendre el text per resoldre la tasca, i les estratègies són el mitjà per aconseguir-ho. El context, en aquestes activitats lectores, és molt important, ja que la lectura forma part d'una seqüència didàctica més àmplia. **Per exemple:** per poder resoldre un problema matemàtic, el docent ajuda els alumnes a entendre'n l'enunciat. Indirectament els alumnes aplicaran les competències i les estratègies necessàries, però com un mitjà per resoldre el propòsit de la lectura i no amb la finalitat d'aprendre una estratègia determinada.



En l'**ensenyament explícit**, el docent utilitza un text escollit per ensenyar específicament una estratègia determinada: la presenta, la modela i acompanya l'alumne mentre la practica. En tot el procés, l'alumne és conscient de l'estratègia que aplica, com l'aplica, quan s'ha d'aplicar i per a què li serveix aplicar-la.

L'ensenyament explícit d'una estratègia és una activitat descontextualitzada, en el sentit que té interès per ella mateixa i no necessàriament pertany a una seqüència didàctica. La tria del text i de les activitats no es vincula a situacions de lectura reals. L'objectiu és aprendre a

aplicar una estratègia lectora en qualsevol tipus de text, de manera que es pugui transferir l'aplicació de l'estratègia a altres situacions lectores. El contingut del text passa a un segon terme.

	ENSENYAMENT IMPLÍCIT (AJUDAR A COMPENDRE)	ENSENYAMENT EXPLÍCIT (ENSENYAR A COMPENDRE)
Finalitat	Ajudar a comprendre els textos i, indirectament, propiciar que els alumnes facin seves les estratègies que el professor introdueix al llarg de la lectura.	Ensenyar directament unes estratègies determinades perquè l'alumne les apliqui en diferents situacions de lectura.
Paper del professor	Acompanyar els alumnes al llarg de la lectura proporcionant-los ajudes per a la comprensió del text.	Proporcionar de manera explícita models i protocols d'actuació.
Paper de l'alumne	Intentar assolir els objectius de la lectura, guiada per ajudes del professor.	Observar els models d'actuació i practicar amb la supervisió del professor.
Paper del context	La lectura forma part d'una tasca més àmplia que li dona sentit (per exemple un projecte de treball compartit).	Es llegeix el text per aprendre unes estratègies determinades, sense que la lectura estigui en un context més ampli.
Avantatges	Es proporciona un sentit a la lectura.	Es delimita clarament què s'ha d'aprendre.
Limitacions	Els alumnes poden no arribar a llegir autònomament, si no arriben a ser conscients de les estratègies que estan emprant.	Els alumnes poden perdre la motivació per llegir, pel fet que no hi ha objectius per a la lectura més enllà de l'aprenentatge d'estratègies de lectura. Cal que els alumnes estiguin prèviament motivats.

Aquests dos plantejaments no són incompatibles, sinó que es poden trobar models de lectura en què es combinin. F. Zayas (2012), citant Sánchez Miguel (2010),⁷ diu que s'ha d'establir un equilibri entre aquests dos ensenyaments, l'explícit i l'implícit, que es poden considerar maneres diferents de combinar l'acció i la consciència.

Quan s'ensenya una estratègia de manera explícita, la consciència del que cal fer precedeix l'acció. Primerament s'explica i modela amb detall què és el que cal fer i després, en un segon moment, l'alumne tracta de convertir aquesta consciència en accions. Al contrari, en el cas d'ajudar a comprendre, l'acció (comprendre un paràgraf o un text determinats) precedeix la consciència del que cal fer per entendre-ho, però a la llarga és factible que l'alumne prengui consciència del que ha estat fent i que formalitzi maneres específiques de tractar els textos.

⁷ F. Zayas (2012). *10 idees clau: La competència lectora segons PISA*, p. 155.

Segons Zayas, combinar l'ensenyament explícit i l'implícit resol una contradicció bàsica: els nens i els joves han de llegir per aconseguir ser competents en la lectura, però ho han de fer sense tenir encara les competències necessàries per llegir. No els podem demanar que llegeixin molt si no els proporcionem l'ajuda que necessiten.

L'ensenyament implícit garanteix que l'alumne s'impliqui en la tasca i apliqui l'estratègia en diferents situacions de lectura fins que la interioritzi i esdevingui un hàbit, mentre que l'ensenyament explícit permet conèixer les estratègies, la major part de les quals són força sofisticades i subtils, de manera directa i explícita, i això permet accelerar-ne el procés d'adquisició.

Hem d'entendre, doncs, l'ensenyament explícit i l'implícit com els dos extrems d'un continuïum, al llarg del qual se situen les diverses activitats didàctiques que contenen lectura.⁸ Un objectiu de lectura pot requerir l'aplicació d'una estratègia, i això produeix com a efecte addicional l'entrenament en l'ús d'aquesta estratègia, que l'alumne pot haver après anteriorment de manera explícita. Si en algun moment de la seqüència, com per exemple en la reflexió metacognitiva que segueix l'activitat, el docent fa adonar els alumnes que han aplicat l'estratègia⁹ o els proporciona els exponents necessaris per parlar-ne,¹⁰ l'alumne:

- s'adona del treball anterior i recupera el treball previ amb l'estratègia,
- és conscient que l'ha aplicada
- i pren consciència del grau de domini que té de l'estratègia.

Això afavorirà que sigui capaç de transferir-la a altres situacions de lectura.



⁸ Un exemple d'un tipus d'activitat que combina l'ensenyament implícit i l'explícit és la lectura guiada entesa des de la perspectiva de l'alumne, tal com s'ha definit en el marc de l'ILEC.

⁹ "Què hem fet per aprendre-ho?", "què ens ha anat bé?".

¹⁰ "Fixeu-vos que hem fet visualitzacions", "apliquem estratègies de lectura per...".

En definitiva, **l'element més important de l'ensenyament explícit és el grau de consciència de l'aprenent respecte al que està aprenent**. Per tant, les situacions reals de lectura ens han de permetre recuperar el treball previ que s'ha pogut fer i relacionar el treball de l'estratègia amb les habilitats necessàries per resoldre qualsevol tasca o activitat d'aula.

No hi ha només una única manera d'ensenyar explícitament les estratègies, però un bon model d'instrucció és el que es basa en les fases següents:¹¹

Modelatge. L'ensenyant expressa en veu alta davant dels seus alumnes tots els raonaments que va fent per entendre el text, és a dir, posa veu al **pensament** per mostrar el procés que fa un lector estratègic quan llegeix,. Al mateix temps justifica per què fa aquestes operacions. Més endavant convidarà els alumnes a fer el mateix que ha fet ell.

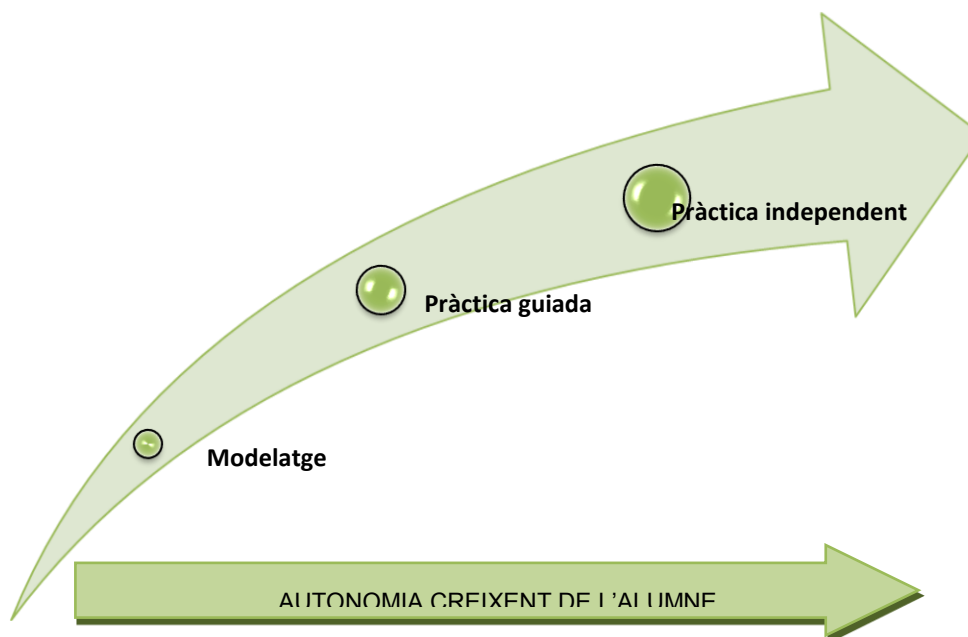
- **Pràctica guiada.** Els alumnes practiquen l'estratègia que s'està aprenent. La tasca de l'ensenyant és mantenir un diàleg constant amb els alumnes amb la finalitat de fer-los saber si l'acció que han fet o la resposta que han donat és correcta o incorrecta; en cas que sigui incorrecta l'ensenyant haurà d'explicar per què no és una bona resposta i quina és l'adequada.

En aquesta fase es pot substituir el diàleg del mestre per altres tipus d'ajudes que veurem més endavant.

És important que els alumnes parlin o escriguin sobre el que han après i que intercanviïn els seus aprenentatges amb els companys. Són molt importants les activitats de metacomprensió, que els permetran reflexionar sobre els motius pels quals han fet unes accions i no unes altres.

- **Pràctica independent.** En aquesta fase els alumnes apliquen el que han après. Tenen acumulat tot el bagatge de les múltiples lectures que han compartit amb el docent i amb els companys, i han d'haver-se apropiat del control de la seva pròpia comprensió. Ja no necessiten tant les ajudes externes, però han d'haver desenvolupat ajudes internes. Han de saber quines habilitats els costen més i han de tenir desenvolupades estratègies per compensar-les. Malgrat que la fase es digui independent, és convenient que els alumnes facin activitats en parella o en petit grup per contrastar com superen les dificultats d'una tasca.

¹¹Vegeu el document [La lectura en un centre educatiu](#) (p. 48-49). Vegeu també els dossiers d'aquesta col·lecció que tracten les diferents estratègies de lectura.



2.2 Els tallers de lectura. Justificació

L'estructura que hem descrit en l'apartat anterior és la que segueix un **taller de lectura** de l'ILEC.¹² El taller de lectura és una proposta metodològica per ensenyar explícitament una estratègia –o un component de l'estratègia– de comprensió lectora. Ens adonem que el taller de lectura és un recurs idoni quan ens fixem en què és ensenyar a llegir, segons Isabel Solé:

- ensenyar a comprendre, per la qual cosa implica ensenyar de manera explícita les estratègies de lectura¹³;
- potenciar la reflexió entorn de la lectura, que l'alumne és capaç de fer des de ben petit;
- i acompanyar l'alumne retirant-li l'ajuda docent de manera gradual, per tal que cada cop tingui més autonomia.

El taller té una estructura molt pautada, que permet aplicar el model d'acompanyament gradual al llarg d'una única sessió, en la qual es passa del modelatge del docent a la pràctica independent de l'alumne.

Al llarg del taller, l'alumne, sempre actiu, pren cada vegada més protagonisme i treballa de manera més autònoma. En un primer moment el docent té tot el control de l'activitat, però de mica en mica anirà delegant a cada alumne el control de la seva pròpia comprensió, de tal

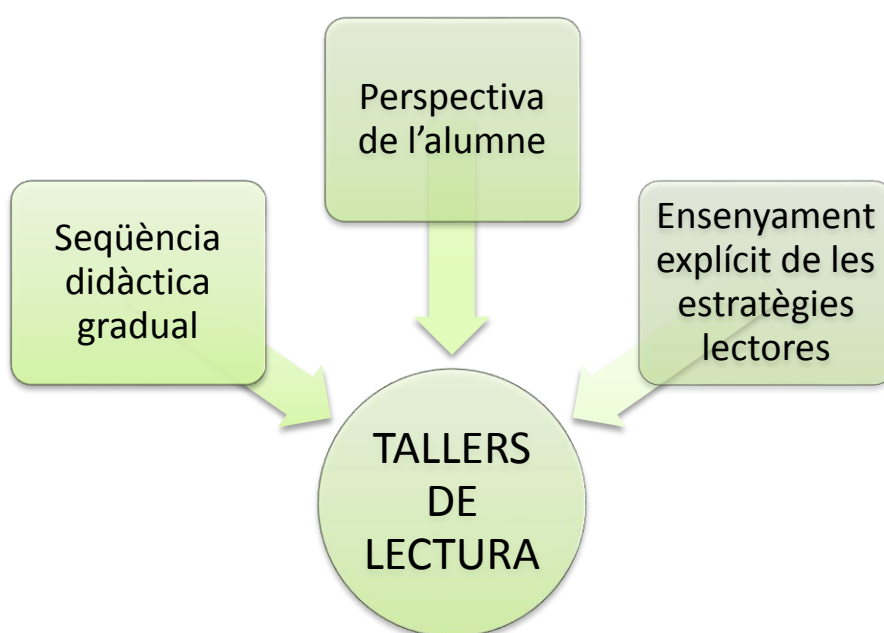
¹²El Departament d'Ensenyament participa en el Pla Nacional de Lectura amb l'Impuls de la Lectura (ILEC), articulat en tres àmbits: saber llegir, llegir per aprendre i gust per llegir. L'ensenyament de les estratègies de lectura forma part del primer àmbit.

¹³Vegeu el document [La lectura en un centre educatiu](#) (p. 37) i I.Solé, obra citada.

manera que arribi un moment en què l'alumne ja tingui interioritzats els passos que li permeten aplicar les diverses estratègies que ha treballat amb col·laboració amb el docent.

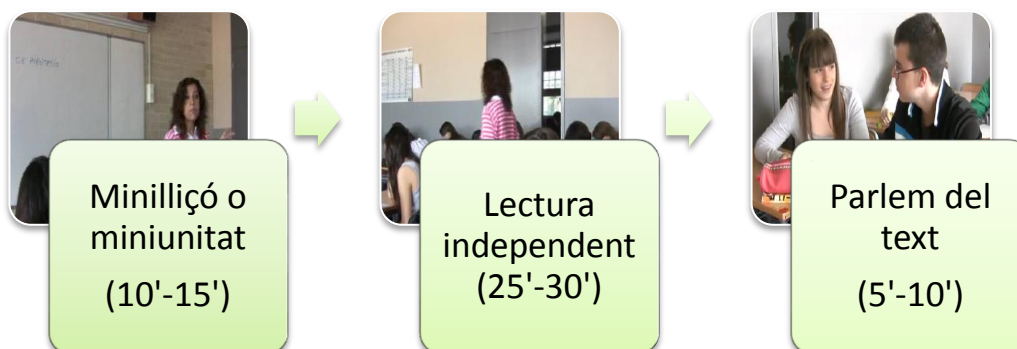
L'activitat permet que l'alumne faci un treball de reflexió metalectora sostingut: a l'inici del taller el docent comparteix amb l'alumne què farà; durant la fase de modelatge l'alumne pot observar els processos mentals que fa el docent durant l'acte de llegir; en la pràctica guiada, l'alumne reflexiona i comparteix les seves reflexions. En la fase de lectura independent, l'alumne practica l'estratègia de manera conscient. Finalment, quan es posa en comú l'activitat, l'alumne torna a sortir del nivell de la lectura automàtica per verbalitzar els processos que ha seguit.

Aquest paper actiu i reflexiu, i progressivament autònom, de l'alumne al llarg de tot el taller de lectura fa evident que és una activitat plantejada des de la perspectiva de l'aprenentatge.



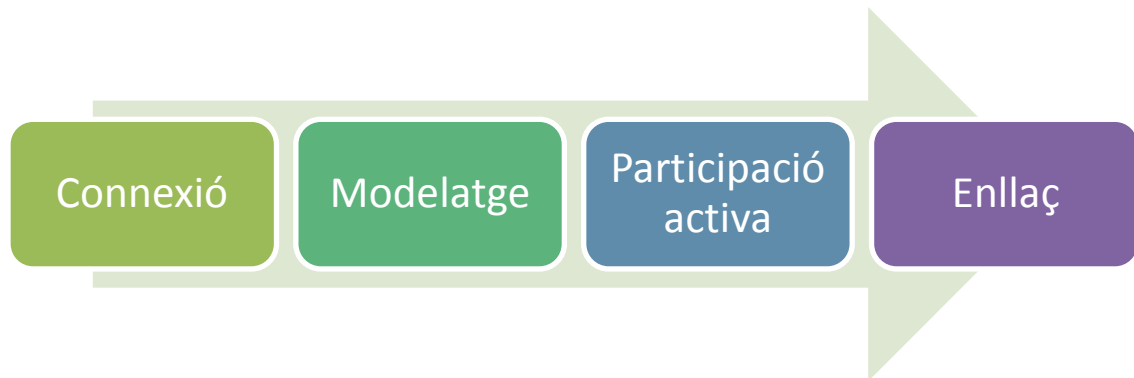
3. Fases dels tallers de lectura

El taller té una durada màxima d'una hora i s'estructura en tres fases:



3.1. Minilliçó

El taller s'inicia amb una minilliçó, en la qual el docent modela l'estratègia i traspasa el control de l'activitat a l'alumne. Aquesta fase, al seu torn, té uns passos predeterminats, que permeten aquest traspàs gradual:



CONNEXIÓ (Us ensenyo de què és tracta i per què és important)

Característiques:

L'ensenyant introdueix el tema de manera que connecti amb les experiències prèvies de l'alumne ("allò viscut") i resulti motivador i significatiu (per als interessos, la necessitat o l'experiència). Presenta l'estratègia a treballar vinculant-la amb una situació compartida. Explicita els objectius del taller.

*"Us he portat un conte que vaig llegir quan tenia la vostra edat. Penso que us agradarà!"
"Aquesta lectura ens servirà per aprendre que, quan llegim, va bé fer connexions amb el que ja sabíem".*

Cal tenir present:

La connexió ha de ser molt breu i ha de desvetllar l'interès pel text. Ha d'establir un fil entre el docent i l'alumne que es pugui tibar en determinats moments del taller. Aquest fil és fonamental per garantir un bon taller. En aquest sentit, una bona connexió necessàriament va lligada a una tria acurada del text.

MODELATGE (Ho penso en veu alta i ho faig davant vostre)

Característiques:

El docent llegeix un fragment i aplica l'estratègia, mostrant com aconseguir l'objectiu. Pensa en veu alta tot especificant el procés que segueix: és a dir, mentre llegeix aplicant les estratègies ha d'explicitar el que fa. Amb el modelatge el docent presenta tots els passos de l'estratègia que hauran d'aplicar els alumnes. Quan un docent modela, verbalitza allò que pensa mentre comprèn el text.

"Aquest fragment em fa pensar en la meva àvia, quan m'empaitava, enfadada".

Cal tenir present:

És millor no repartir el text fins al moment de l'enllaç;
si es creu necessari que els alumnes el tinguin a la vista, es pot projectar.
El modelatge s'ha de fer en primera persona.
Cal detallar molt bé tot el procediment i comentar tot allò que pensem mentre apliquem l'estratègia, no sols el mecanisme sinó també dubtes, justificacions, exemples...
No pot haver-hi incoherència entre el que el docent modela i el que demanarà que apliquin els alumnes: no els pot demanar que facin més del que ha modelat.
No necessàriament s'ha de modelar en el primer paràgraf, cal triar el fragment adequat, i procurar reservar a l'alumne els que es puguin treballar bé de manera autònoma.

PARTICIPACIÓ ACTIVA (Gira't i parla, ara; fem-ho junts!)

Característiques:

Els alumnes, en petits grups o per parelles, comenten i practiquen l'estratègia que ha modelat el docent.

"Ara us llegiré un altre fragment i vosaltres heu de pensar si us recorda alguna experiència que hagueu viscut".

"A continuació, explicareu al vostre company quines experiències dels personatges us fan pensar en experiències pròpies".

Cal tenir present:

És un moment molt lliure. Cal resistir la temptació d'esmenar les converses dels alumnes, encara que el docent detecti que tenen dificultats en l'aplicació de l'estratègia.

ENLLAÇ (Podeu fer-ho sols? Doncs ara, l'encàrrec.)

Característiques:

El docent recorda quina és l'estratègia que es treballa, concreta què han de fer durant la lectura independent i anima els alumnes a practicar el que ha modelat. ("Ara fareu... Recordeu com ho he fet jo".) Pot ser un bon moment per fer el referent entre tots.

"Ara continuareu llegint sols.

Cada cop que el conte us porti records de situacions que heu viscut, marqueu-les amb un paper adhesiu.

Quan acabeu, compartirem les connexions que haureu fet entre el text i les vostres vivències personals".

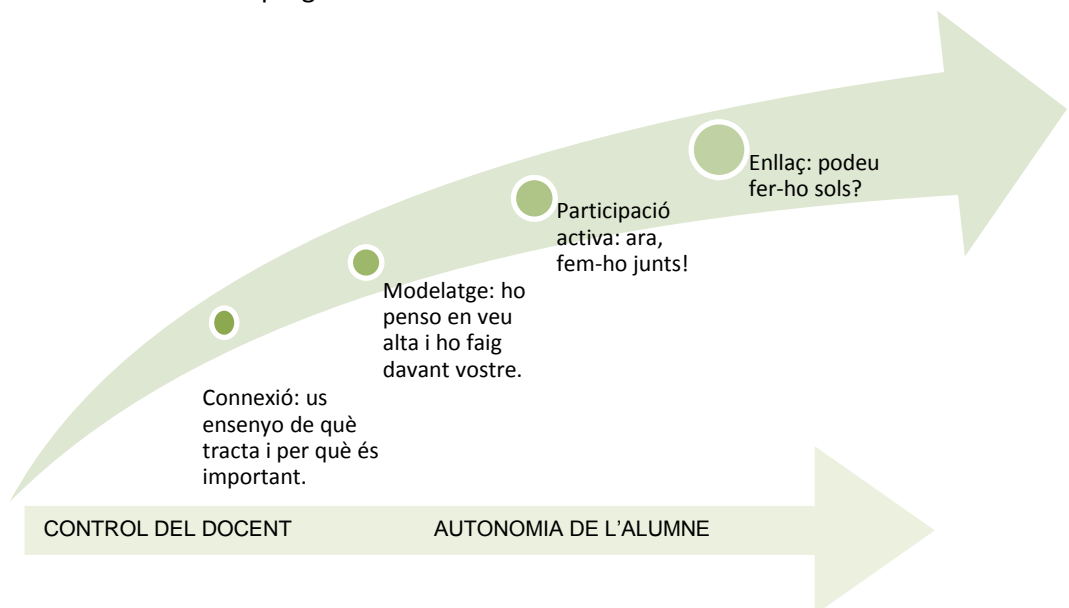
Cal tenir present:

L'encàrrec ha de ser molt pautat, definit i concret.

És el moment de recordar de quina manera s'ha modelat l'estratègia.

L'encàrrec no ha de consistir a emplenar un quadre. El quadre pot ser un ajut per a la realització de la tasca però no la tasca mateixa.

Podem observar que en aquesta primera fase –la minilligió–, hi ha un traspàs progressiu de control del docent a l'alumne, dins del qual un moment molt important és el del **modelatge**, en què el docent posa veu al seu pensament per fer visible als alumnes el procés mental que segueix durant l'acte de llegir. Al llarg de tota la minilligió, l'alumne fa un treball actiu de reflexió metalectora i de control progressiu de l'activitat.



3.2. Lectura independent

Els alumnes llegeixen individualment, tenint present d'aplicar l'estratègia que ha modelat el docent, per tal de complir l'encàrrec que se'ls ha fet. És el moment de l'atenció a la diversitat: el docent aprofita l'estona de treball autònom per prestar atenció als alumnes amb més necessitats i proporcionar-los suport. Durant la pràctica independent, és aconsellable fer una **falca oral**: el docent interromp un moment la lectura individual per recordar que pensin com la compartiran amb els altres lectors.

L'objectiu de la falca oral és que els alumnes tinguin present que hauran de compartir el contingut de la lectura amb els seus companys. Per exemple: "El que digueu del text ho haureu de justificar".

Cal tenir present:

És el moment en què el lector s'enfronta al text.

Necessàriament ha de ser individual.

Si hi ha suports, han de ser com menys invasius millor.

3.3. Parlem del text

Els darrers 5-10 minuts del taller es dediquen a posar en comú la lectura que s'ha fet individualment, en dos moments diferenciats:

1r. En petit grup: els alumnes parlen del text de manera lliure.

2n. En gran grup: amb la intervenció del docent com a catalitzador, a partir del text afloren els comentaris sobre l'estratègia, que permeten construir conjuntament el **referent d'aula**.

Els referents d'aula són recordatoris visuals de l'estratègia treballada al taller de lectura, que serveixen a l'alumne per interioritzar l'estratègia i fer-ne un ús conscient en properes lectures. Se solen fer en format mural, per penjar a la paret de l'aula, però també es poden copiar en una llibreta o tenir a l'abast de l'alumne en altres suports. Cal que aquests referents siguin significatius per als nostres alumnes: per aquesta raó és important que participin en la seva elaboració.¹⁴

4. Planificació del taller de lectura

1. Decidir l'estratègia que es treballarà.
2. Seleccionar un text adient.
3. Seleccionar dos paràgrafs del text escollit: un per al modelatge i l'altre per a la participació activa.
4. Decidir l'estratègia d'oralitat que es presentarà (falca oral).
5. Decidir quins suports donarem.
6. Identificar el grup de diversitat i les ajudes que li convindran.

¹⁴ Podeu ampliar la informació sobre els referents d'aula al dossier sobre bastides de suport, d'aquesta mateixa col·lecció.

Quadre de planificació del taller de lectura

ESTRATÈGIA QUE ES DESENVOLUPA:			
TEXT:			
1. MINIL·LIÇÓ			
CONNEXIÓ	MODELATGE	PARTICIPACIÓ ACTIVA	ENLLAÇ
2. LECTURA INDEPENDENT (20'/30')			
3. PARLEM DEL TEXT (COMPARTIR I REFLEXIONAR) (5')			

4.1. Decidir l'estratègia de lectura que es treballarà

Les **estratègies de lectura** no s'apliquen mai totes. El lector o lectora competent selecciona aquelles que li resulten necessàries per satisfer el seu propòsit lector i també les tria en funció de la complexitat del text. El mecanisme de control i autoregulació és l'encarregat de triar, valorar, desestimar, acceptar les diferents estratègies lectores.¹⁵

Tanmateix, en un taller de lectura aïllem una estratègia concreta o, fins i tot, un component de l'estratègia, per treballar-la de manera explícita, per tal que els alumnes en siguin conscients i les puguin aplicar i automatitzar.

En un taller es poden treballar totes les estratègies. Els autors les relacionen i classifiquen d'acord amb diferents criteris, que a grans trets es corresponen amb el moment de la lectura en què s'apliquen més sovint:

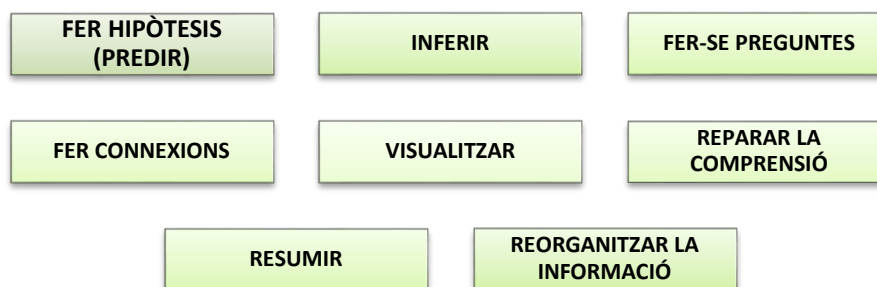
- Les que permeten descodificar amb fluïdesa.
- Les que permeten identificar, crear, compartir o precisar objectius concrets de lectura.
- Les que permeten activar i aportar coneixements previs rellevants, de naturalesa diversa (temàtics, culturals, ideològics, lingüístics i textuais), per a l'objectiu o els objectius proposats.
- Les que permeten planificar i revisar la manera com s'aborda la lectura d'un text.
- Les que permeten establir inferències, anticipacions, prediccions, hipòtesis.
- Les que permeten comprovar la pròpia comprensió.
- Les que permeten avaluar i integrar la nova informació i remodelar, si cal, les idees inicials.

¹⁵ Document [La lectura en un centre educatiu](#), pàgina 30-31.

- Les que van dirigides a construir el significat global del text a partir de les idees principals, resumint i reorganitzant la informació.
- Les que permeten fer una lectura crítica del text (explorar el món de l'autor, el gènere discursiu i les interpretacions).

La proposta de treball de l'ILEC se centra en les estratègies que s'apliquen durant la lectura, entenent que el treball del procés lector és habitual a les aules, i per tant ja es treballa de manera sistemàtica en el moment d'abans de llegir i en les activitats posteriors a la lectura. En canvi, l'alumne no sempre sap aplicar de manera autònoma les estratègies que l'ajuden a comprendre durant la lectura.

Així doncs, es proposa el treball de 8 estratègies lectores bàsiques, que s'apliquen habitualment durant la lectura, aïlladament o de manera combinada:



Fer hipòtesis i comprovar-les: El lector anticipa el que dirà el text, basant-se en els seus coneixements previs i els indicis que li proporciona el mateix text, per establir expectatives del que passarà o de la informació que el text pot contenir. Mentre interactua amb el text, controla la predicció que ha fet: la va ajustant i confirmant, i amb aquest procediment aconsegueix una comprensió millor del que llegeix.

Termes equivalents: fer prediccions, anticipar, crear expectatives.

Fer inferències: És trobar pistes en el text i en el propi coneixement per completar la informació i així comprendre el text en profunditat, més enllà del que diu literalment. "Saber activar coneixements que no són d'una manera clara o explícita en el text" (Genover i altres, 1998). "Llegir és comprendre i, més en concret, elaborar els significats que no s'esmenten explícitament" (Cassany, 2006).

Termes equivalents: deduir, suposar.

Fer-se preguntes: A mesura que llegeix, el lector s'interroga sobre el sentit del text. Aquest diàleg amb el text té com a objectiu regular el procés lector i fer-lo més eficaç (Isabel Solé): ens fem preguntes sobre el text com a pas previ a formular una hipòtesi; també quan necessitem fer deduccions i quan cerquem la idea principal que necessitarem per resumir el paràgraf o el text sencer.

La relació pregunta – resposta (mètode QAR) ens ajuda a trobar informació per reforçar la comprensió.

Resumir: És una estratègia que ajuda el lector a identificar i organitzar la informació bàsica del text i a exposar-ne els aspectes essencials, oralment o per escrit, de manera breu (segons Andrés Calero). El lector resumeix quan és capaç d'explicar amb les seves paraules les idees més importants del text.

Aquesta estratègia implica altres processos com ara enunciar el tema, identificar les idees principals i elaborar un nou text, que expressarà aquestes idees de manera personal.

Fer connexions: Relació que estableix el lector entre la informació del text i les seves experiències personals (el que jo sento, penso o crec), amb altres informacions del mateix text i d'altres textos i amb coneixements del món.

Termes equivalents: relacionar, unir, enllaçar, lligar.

Visualitzar: Entenem per visualitzar la capacitat de crear imatges mentals a partir dels textos que es llegeixen ("creo una pel·lícula dins del cap mentre vaig llegint"). Visualitzar permet generar empatia amb el text que llegim, en el cas dels textos de ficció, i en el cas dels textos de no-ficció ajuda a comprendre conceptes abstractes i descripcions complexes.

Termes equivalents: imaginar, percebre, sentir.

Reorganitzar la informació per integrar-la: El text té una organització concreta, que el lector reorganitza en forma esquemàtica per fer-la més clara i precisa (més comprensible), encaixar-la amb els seus coneixements previs i orientar-la a la consecució de l'objectiu de lectura.

De fet, hauríem de parlar d'un seguit d'estratègies, i no d'una de sola, encaminades a esquematitzar i reorganitzar la informació del text per poder-la interpretar i integrar en el que ja sabíem, i així construir coneixement nou: fer recapitulacions freqüents, identificar i jerarquitzar les idees principals, sintetitzar i reorganitzar la informació, representar la informació del text de manera visual, fer connexions amb els coneixements previs, fer preguntes al text, comprovar si les hipòtesis es compleixen, fer inferències que permetin llegir entre línies...

Controlar la comprensió: Consisteix a supervisar i reparar la comprensió. Gràcies a aquests dos processos el lector sap si en té prou amb la comprensió que va assolint i, si no és així, pot intentar emprendre les accions necessàries per arribar a complir els seus objectius de comprensió. D'aquesta manera pot assolir una comprensió profunda.

Solé i Minguela (2013) descriuen aquesta estratègia com l'acte de sortir de l'estat de "pilot automàtic" per verificar la comprensió de manera conscient i resoldre els problemes que l'hagin interromput i, a continuació, continuar la lectura automàtica.¹⁶

A aquestes vuit estratègies lectores n'hi podem afegir d'altres, més centrades en el tipus de lectura que es fa a les àrees (llegir per aprendre): activar coneixements previs, planificar la lectura d'acord amb l'objectiu i treballar el vocabulari de la lectura.

¹⁶M. Minguela; I. Solé. *Comprens el que llegeixo? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura.*

Els tallers es planifiquen de manera diferent segons si es vol mostrar l'estratègia aplicada a un text de ficció o a un text de no-ficció. Això ha de ser així perquè les estratègies s'activen recolzant-se en els coneixements previs del lector i s'orienten a assolir l'objectiu concret de lectura. I aquestes dues menes de coneixement lògicament són diferents si llegim per gust o si llegim per aprendre o per obtenir informació.

4.2. Seleccionar el text. Criteris i consideracions

Per fer un taller de lectura amb l'objectiu d'ensenyar una estratègia, el docent ha d'escollir un text apropiat i decidir en quins paràgrafs farà el modelatge i quins altres serviran perquè l'alumne practiqui el que ha vist.

La tria del text és una de les parts més importants de la planificació dels tallers. El docent és la persona que coneix els alumnes, els seus interessos i les seves dificultats, i sap la relació del text que tria amb el que s'ha treballat o el que es treballarà a l'aula.

- El text ha de desvetllar en els alumnes ganes de llegir-lo (s'ha de tenir en compte que els alumnes han de llegir individualment de 20' a 30'). Ha d'enganxar l'alumnat.
- Ha de permetre poder practicar l'estratègia que s'ha seleccionat.
- Ha de tenir la possibilitat de fragmentar-lo en diferents apartats.
- S'ha d'adequar al nivell de comprensió dels alumnes. El docent ha de preveure les possibles dificultats de comprensió implícites al text:
 - els aspectes lexicals,
 - els aspectes d'ordre i coherència expositius,
 - les estructures gramaticals complexes,
 - el grau d'informació nova,
 - l'ús de terminologia especialitzada,
 - el nivell de coneixements previs implicats en la comprensió del text,
 - el nivell de coneixement dels aspectes de la superestructura textual.

Per fer un taller de lectura l'alumne ha de tenir un mínim nivell de llengua (habilitats de descodificació, coneixement bàsic de l'idioma –lèxic, estructures morfosintàctiques...–). Hem de tenir en compte que la finalitat dels tallers és millorar la comprensió; les habilitats de descodificació no són l'objectiu d'aquest plantejament. Si a l'aula hi ha alumnes que presenten dificultats amb el codi escrit s'ha de fer un treball específic per a ells.¹⁷

- No cal que sigui curt, si no s'acaba de llegir en la sessió dels tallers el poden seguir llegint al marge del taller.
- Ha de tenir una estructura clara que permeti, d'un cop d'ull, identificar-ne la naturalesa, i la informació ha d'estar ben organitzada per tal que l'alumne la pugui connectar amb el que ja sap.

¹⁷S'ha elaborat una adaptació dels tallers per a la fase de l'aprenentatge inicial de la lectura. Podeu consultar-la al dossier [Activitats per treballar les estratègies de comprensió lectora a l'educació infantil i al cicle inicial d'educació primària.](#)

- Les característiques gràfiques i lingüístiques incloses en el contingut del text i en la seva presentació n'han de facilitar la comprensió. Per això és convenient que tingui:
 - Un titular clar i explícit, que aporti informació sobre el possible contingut.
 - Presència d'elements gràfics i contextuals que en facilitin la comprensió: inclusió de fotografies, peus de foto, títols, intertítols, esquemes, petits resums... El material gràfic ha d'estar ubicat en el lloc adient (ha d'ajudar a comprendre el text i no ser merament decoratiu).
 - Un principi i un final clar.
 - Contingut ordenat i coherent.

Per trobar textos de les àrees no lingüístiques que interessin als alumnes es pot recórrer a les revistes juvenils, revistes temàtiques de divulgació, notícies, entrevistes, comentaris, reportatges... o partir d'una lectura del llibre de text.

ALGUNS CRITERIS PER SELECCIONAR EL TEXT PER AL TALLER	SÍ	NO
1. La dificultat del text és adequada al nivell del grup?		
2. Està relacionat amb els continguts programats?		
3. Té interès per als alumnes als quals va dirigit, pot despertar-los empatia?		
4. Es relaciona amb coneixements previs de l'alumnat?		
5. Té títol, subtítols, autoria, procedència...?		
6. Està acompanyat d'imatges pertinents o d'altres suports?		
7. Utilitza un registre adequat?		
8. Té una estructura coneguda o accessible, no és massa esquemàtic, proporciona exemples?		
9. Permet entendre conceptes o paraules noves que poden deduir-se o queden explicades?		
10. Fa ús d'organitzadors textuais o connectors que faciliten la comprensió?		
11. Té una extensió adequada al nivell i a l'activitat?		

4.3. Seleccionar dos paràgrafs del text escollit: un per al modelatge i l'altre per a la participació activa

No necessàriament s'ha de modelar en el primer paràgraf, sinó que cal triar el fragment vetllant per reservar a l'alumne els que pugui treballar bé de manera autònoma.

Per tant, el docent, un cop seleccionat el text per treballar l'estratègia, triarà per modelar-la aquell paràgraf que li permeti fer-ho de manera clara però evitant seleccionar el més obvi, que deixarà per a la tasca independent de l'alumne. Farà el mateix amb el fragment que dedicarà a la participació activa.

4.4. Decidir l'estratègia d'oralitat que es presentarà: la falca oral

El docent interromp un moment la lectura individual per recordar que pensin com la compartiran amb els altres lectors.

L'objectiu de la falca oral és que els alumnes tinguin present que hauran de compartir el contingut de la lectura amb els seus companys. Es fa mentre els alumnes llegeixen perquè s'impliquin més en la lectura i vagin deixant en el text empremtes o evidències que després els ajudin a comentar el que han llegit.

La falca oral pot ser de tres tipus:

- de producció (“el que digueu del text ho haureu de justificar”)
- d'interacció (“quan ho posem en comú procureu no interrompre”)
- d'escolta (“si el que volíeu comentar ja s'ha dit no cal que ho repetiu”).

Cal tenir present que no és enunciar exponents lingüístics –que en tot cas són un suport d'atenció a la diversitat–, ni recordar quin serà el procediment per posar les estratègies en comú.

4.5. Decidir quins suports donarem

Per aplicar l'estratègia durant la lectura independent, el docent pot proporcionar als alumnes un material de suport, com ara un quadre per recollir els moments de la lectura en què s'aturaran i l'aplicaran.

Aquests suports tenen sentit perquè ajuden a concretar i visibilitzar l'aplicació de l'estratègia, en el marc d'una activitat explícita i descontextualitzada com és un taller. Però no és estrictament necessari emprar materials de suport en un taller i, si es fa, cal vetllar perquè siguin al menys invasius possible, per no interrompre el curs de la lectura. No s'ha de perdre de vista que l'objectiu de l'activitat no és emplenar un quadre, sinó llegir de manera conscient i reflexiva i compartir les reflexions.

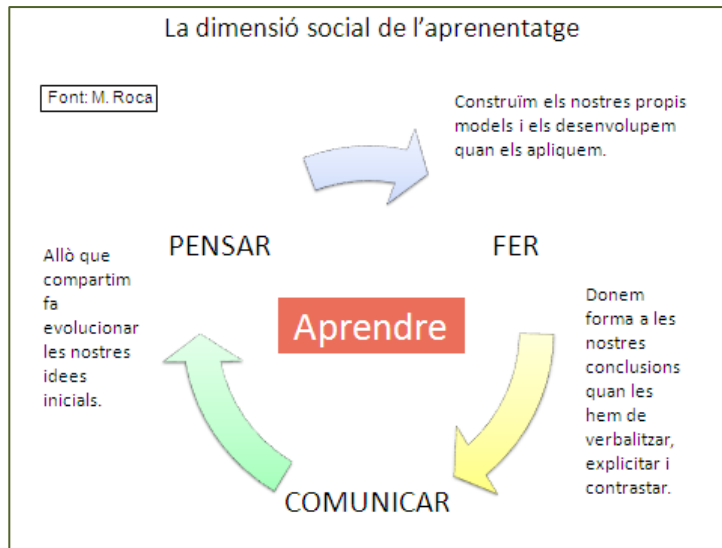
4.6. Identificar el grup de diversitat i les ajudes que necessitarà

Un cop seleccionat el text en funció de l'estratègia que s'ha d'explicitar i dissenyats els materials de suport, el docent, que coneix el grup, pot anticipar quins alumnes poden tenir dificultats i de quin tipus seran, en el cas concret del taller, i preveure materials de suport addicionals o fins i tot plantejaments paral·lels per a aquest grup d'alumnes.

El moment de la lectura independent permet que el docent tingui temps per dedicar a aquest grup d'alumnes.

5. El paper de l'oralitat en els tallers de lectura

La interacció és un element indispensable en l'aprenentatge, perquè l'aprenentatge és un procés social: comunicar el que sabem forma part del procés. En la interacció verbalitzem els propis coneixements previs, que junts i contrastats constitueixen una **consciència compartida**, i escoltem i fem nostres els coneixements dels altres (**consciència manllevada**). Així evoluciona el coneixement previ que teníem i aconseguim crear-ne de nou i significatiu.¹⁸



El currículum recull la necessitat de l'oralitat en l'aprenentatge de la comprensió lectora:

S'aprèn a llegir i comprendre millor els textos i a escriure i a reflexionar i revisar com s'escriu, s'aprèn a pensar, a partir d'unes bones interaccions orals.

Decrets 142 i 143/2007
(DOGC 4915)

L'estructura del taller demana aquesta interacció, que es fa evident en totes les fases, i que de manera progressiva dóna la paraula a l'alumne:

- En la connexió, el docent comparteix amb els alumnes què faran i com ho faran, i activa les experiències i els coneixements previs.
- En el modelatge, el docent verbalitza el seu pensament perquè els alumnes compreguin el procés lector que segueix i perquè hi reflexionin.
- La fase de la pràctica guiada, anomenada precisament "Gira't i parla", serveix perquè els alumnes comprovin si han entès l'estratègia modelada pel docent, i perquè el docent ho verifiqui. És una intervenció oral que es fa en parelles o en

¹⁸ M. Lewis; D. Wray (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*.

petits grups, i per això té avantatges importants respecte a la conversa en gran grup:

- Tothom pot comprovar l'aprenentatge de l'estratègia.
 - Aconsegüim múltiples interaccions en un temps molt reduït.
 - Aprenentatge i intercanvi entre iguals: sense por d'equivocar-nos, sense vergonya.
 - Implicació, cooperació i connexió de l'alumnat.
- Durant la pràctica independent, el docent interromp la lectura per fer una falca oral, que prepara el moment de posar en comú què hem llegit i quin ús hem fet de l'estratègia.
 - L'última fase del taller, que s'anomena "Parlem del text", demana dos moments successius d'oralitat: primer, en petit grup, els alumnes comparteixen què han llegit. A continuació, en gran grup, es valora la utilitat de l'estratègia per a la comprensió lectora, en un exercici de reflexió sobre la lectura, que es concreta en l'elaboració d'un referent d'aula per tenir present com aplicarem l'estratègia a partir d'ara. La funció d'aquesta fase és comprovar la comprensió del text i de l'estratègia.
 - S'ha de tenir en compte que, per poder parlar del text amb qualitat, l'alumne necessita haver-ne entès el contingut (lectura independent) i saber explicar l'estratègia aplicada, aportant evidències.¹⁹



¹⁹ Si es creu convenient, es poden proporcionar exponents perquè els alumnes puguin explicar com han aplicat l'estratègia de comprensió.

6. El tractament de la diversitat en els tallers de lectura²⁰

Com hem dit abans, en la base dels tallers de lectura hi ha el model d'acompanyament gradual de l'alumne, que implica proporcionar-li ajudes –bastides de suport– i anar-les retirant a mesura que es va fent més autònom.

El taller de lectura és en si mateix un suport per atendre la diversitat de l'aula. El treball específic de les estratègies de lectura, el seu objectiu clar, net i concret i la possibilitat d'apropament a tots i cadascun dels alumnes, en algun moment de la sessió, permet entendre-la com l'ajut que el docent pot donar als alumnes perquè puguin comprendre i portar a terme la tasca que, altrament, no podria abordar amb èxit. La seqüència progressiva que segueix el taller de lectura: connexió, modelatge, participació activa, enllaç, lectura independent i parlem del text, és en si mateixa una estratègia didàctica bàsica, perquè crea una rutina que ofereix un excel·lent suport a l'alumne.

Tanmateix, hem de tenir present –d'altra banda, com en qualsevol altra activitat didàctica– que l'aula és diversa i que els diferents alumnes poden estar en un moment diferent del seu procés cap a l'autonomia. Cal tenir en compte aquesta diversitat a l'hora de planificar el taller i durant la seva implementació.

6.1. Aspectes per tenir en compte en la planificació del taller

Quan planifica, el docent gradua la dificultat del text i planteja el taller en funció de les característiques del grup. Per exemple: un grup amb menys autonomia lectora pot necessitar un temps més llarg de lectura guiada, o potser caldrà repetir la mateixa estratègia en diversos textos, per garantir que el gruix d'alumnes del grup la sap aplicar de manera autònoma.

Què cal tenir en compte?

Quins alumnes de la classe poden requerir una atenció específica? **Conèixer l'alumnat i preveure possibles necessitats:** actitudinals, procedimentals, cognitives... dóna l'opció a possibles suports, si s'escauen, a l'hora de gestionar l'activitat i la dinàmica de l'aula, així com la tasca del docent.

Poden necessitar atenció especial en la situació de taller de lectura alumnes:

- a) Amb dificultats procedimentals (no saben què han de fer, com s'ha de fer la tasca...).
- b) Amb dificultats actitudinals (distorsionen, senten rebuig per la lectura, els costa llegir un text llarg, els costa concentrar-se...).
- c) Amb dificultats de comprensió lectora (no saben descodificar, tenen poc vocabulari –alumnes nouvinguts–, si no és amb adaptació no poden llegir –nouvinguts arribats recentment–).
- d) Amb un ritme de treball i/o nivell de comprensió superior a la resta.

²⁰ Vegeu el document [La lectura en un centre educatiu](#), pàg. 51.

Preveure la gestió de l'espai i l'ambient de l'aula és important per garantir la bona marxa del taller: com seuran els alumnes en cada part del taller per facilitar l'atenció, la integració, la cooperació entre iguals i el suport específic del mestre a qui ho necessiti? Com es garantirà un ambient que fomenti la concentració, sense interrupcions ni sorolls i en un to de veu agradable?

També cal una **selecció acurada del text i dels ajuts** per garantir que tots els alumnes progressen cap a l'assoliment de l'objectiu del taller.

6.2. Suports durant la implementació del taller

Al llarg de les diferents fases d'implementació, es poden proporcionar a l'alumne suports de diferents tipus, tal com detallem a continuació.

a) Suports emocionals

El taller proporciona reforços positius a tot el grup:

Durant la **miniliçó**:

- La fase de connexió permet crear un vincle afectiu entre el docent, l'alumnat i la tasca a realitzar. La consecució d'aquest vincle afectiu suposa un plus molt important en la implicació, que l'alumnat pot desenvolupar en el decurs de l'activitat del taller de lectura.
- En l'enllaç, el docent transfereix el procés de treball realitzat fins ara a la pràctica independent. L'encàrrec és per a tothom, donant per fet i com a punt de sortida que tots hi poden accedir amb èxit.

Durant la **lectura independent**, la lectura compartida amb l'alumne ofereix la complicitat de la proximitat i del vincle i també la immediatesa d'adaptar el text a les necessitats que es puguin presentar. La presència del mestre al costat de l'alumne, compartint l'acció lectora i ajudant-lo a anar més enllà de les seves possibilitats, fa que l'alumne se senti recolzat.

Quan **parlem del text**, és important que tots els alumnes, fins i tot aquells amb més dificultats, participin en la reflexió i decisió final de com i quin serà el referent d'aula. El fet de participar en l'elaboració del referent d'aula fa que els alumnes el sentin com a propi. Qualsevol alumne hi pot aportar: la seva reflexió, el seu aprenentatge amb relació a l'estratègia, la participació en la redacció del document, l'elaboració del pòster o qualsevol altre document, sigui en format digital o manual.

b) Suports procedimentals

Aplicar els passos d'acompanyament gradual del taller de lectura estableix una rutina d'aula que ajuda l'alumne a seguir les fases i comprendre què se li demana i amb quin objectiu.

En la **participació activa** els alumnes comparteixen en petits grups o per parelles l'activitat que hauran de fer individualment, i el docent detecta si s'han entès el modelatge i l'encàrrec.

L'activitat del docent durant el temps de **lectura independent** és la clau de l'èxit de tot el grup classe. És el moment de reforçar amb la interacció directa aquells alumnes amb més dificultats i d'observar actituds i problemes que puguin sorgir, que donaran la pista d'on incidir. Pot haver-hi activitats simultànies a l'aula: mentre un grup llegeix de manera autònoma, el docent pot treballar amb un petit grup o amb un alumne concret.

Durant el procés, és molt important comptar amb diferents tipus d'ajuda que permetin a l'alumne apropiar-se de l'estratègia. Les ajudes que pot rebre un alumne poden ser de dos tipus:

- Les que provenen de la interacció social entre el docent i l'aprenent i entre els aprenents.
- Les que poden proporcionar instruments o eines que guiïn tant el procés de comprensió com el d'avaluació.

És important observar i interpretar les actituds i les reaccions dels alumnes en el moment d'iniciar i desenvolupar la tasca: desconcert, apatia o rebuig davant l'activitat, manca d'atenció, tenir el material disposat de la manera adequada, veure una seqüència lògica en el desenvolupament de les accions... i intervenir per trencar les dinàmiques que frenen la realització de l'activitat i per donar-los l'empenta i el dinamisme que possiblement acabarà amb la satisfacció d'allò aconseguit.

- Repetir, consolidar, aclarir... per tal que l'alumne pugui avançar en l'activitat.
- Acompanyar els alumnes que van més enllà, compartint les seves aportacions, inquietuds, curiositats... Tenir presents tasques alternatives i d'ampliació.
- La falca oral, expressada i compartida amb els alumnes de manera clara i neta, aportarà seguretat en la darrera acció del taller.
- Respectar la lectura independent de la majoria dels alumnes.

Quan **parlem del text**, són els alumnes els qui dialoguen, i la intervenció del docent ha de ser nul·la i/o neutra a nivell conceptual.

- Recordar la falca oral esmentada en l'anterior apartat facilitarà la participació de tothom.
- L'elaboració amb l'aportació dels alumnes del referent d'aula evidenciarà l'estratègia lectora treballada.

c) Suports cognitius

Durant la **miniliçó**, el modelatge del docent és el moment de mestratge explícit. És un moment imprescindible perquè el millor suport és fer visible el pensament mentre apliquem l'estratègia.

Durant la **lectura independent**, el docent pot fer reforç directe dels alumnes amb més dificultats.

En el moment de **parlar del text**, fer protagonista la paraula dels alumnes i donar-los el temps i l'espai per interactuar, sota el paraigua del text compartit, els ajuda a avançar en la creació del seu propi coneixement.

Finalment, l'elaboració del **referent** d'aula plasma el que s'ha après i produeix un suport fonamental per transferir l'estratègia apresada a noves situacions de lectura.

d) Suports de gestió

Si s'ha decidit una **ubicació** determinada del grup d'alumnes que poden evidenciar necessitats per portar a terme l'activitat, facilitarem l'acció del docent durant el temps de lectura independent.

És recomanable que l'únic objecte a l'abast de l'alumne sigui el **material de lectura**, ja siguin fotocòpies, llibres..., per tal d'ajudar-lo a centrar l'interès en l'únic objectiu, la lectura. S'hi hauria d'afegir només aquell altre material necessari per desenvolupar la tasca, només si fa falta.

Cal tenir preparats **materials de suport**, que permetin el desenvolupament de la tasca a nivell cognitiu. És convenient que el docent els tingui per la mà i els pugui visionar ràpidament, per tal de plantejar-los i adaptar-los a les necessitats que puguin anar sorgint, sense necessitat de donar suports que inicialment ja marquin un tret distintiu. Si la situació ho requereix es pot utilitzar un **material adaptat** a les necessitats dels alumnes: suport material, visual, lingüístic...

Per acabar aquest apartat, cal dir que no totes les ajudes que es proporcionen a l'alumne són igual d'eficaces ni incentiven de la mateixa manera la capacitat per comprendre. Perquè una ajuda respongui a l'objectiu que ens hem marcat (fer lectors implicats i autònoms), ens hem de plantejar diverses qüestions:

- El suport que proporcionem a l'alumne, l'ajuda a entendre el text que està llegint? L'ajudarà en la comprensió d'altres textos que llegirà en el futur?
- El suport que proporcionem, provoca la participació de l'alumne i n'afavoreix l'autonomia?

Recollim a continuació els suports que pot oferir el docent en les diferents fases del taller:

	MINILLIÇÓ	LECTURA INDEPENDENT	PARLEM DEL TEXT
Suports emocionals	<ul style="list-style-type: none"> • Vincle afectiu. • Generar interès vers la tasca (connexió). • Generar expectatives d'èxit (enllaç). 	<ul style="list-style-type: none"> • Presència del mestre al costat de l'alumne. • Complicitat de la proximitat i del vincle. • Immediatesa d'adaptar el text a les necessitats que es puguin presentar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encoratjar la participació de tothom. • Acceptar i valorar totes les aportacions.
Suports procedimentals	<p>Support entre iguals i detecció de la comprensió (enllaç).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar i interpretar les actituds i reaccions dels alumnes i intervenir per trencar les dinàmiques que frenen la realització de l'activitat. • Repetir, consolidar, aclarir... • Tenir presents tasques alternatives i d'ampliació. • Proposar una falca oral clara i neta. • Respectar la lectura independent de la majoria dels alumnes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar la falca oral facilitadora de la participació de tothom. • Els alumnes dialoguen i la intervenció del docent ha de ser neutra a nivell conceptual. • Elaboració col·lectiva del referent d'aula.
Suports cognitius	<p>Modelatge docent durant la minillió.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforç directe als alumnes amb més dificultats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa entre iguals. • Ajudar els alumnes a argumentar les seves intervencions.
Suports de gestió	<p>Aplicar els passos d'acompanyament gradual del taller de lectura estableix una rutina d'aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fer del material de lectura l'únic objecte a l'abast de l'alumne. • Col·locar a part el grup d'alumnes que necessiten atenció del docent. • Materials de suport adients i adaptables a les necessitats que vagin sorgint. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la participació de tots els alumnes i l'aprenentatge entre iguals. • Gestionar la diversitat de manera subtil, positiva i engrescadora, per afavorir la participació.

7. L'avaluació en el taller de lectura²¹

En el taller de lectura s'avalua el coneixement i l'aplicació de les estratègies de comprensió lectora.

L'avaluació es fa des de la perspectiva de l'alumne que, d'aquesta manera,

- reflexiona sobre com aprèn,
- autoregula la seva actuació lectora,
- és conscient d'on ha d'arribar i valora si hi arriba.

Considerada així, l'avaluació és part del procés d'aprenentatge. El docent en aquest plantejament acompanya l'alumne en el seu procés d'aprenentatge, supervisa el procés i ajusta la planificació didàctica.

7.1. Què avaluar

Tal com hem exposat a l'inici d'aquest dossier, l'objectiu de l'ensenyament explícit que es fa en un taller és contribuir a fer que l'alumne sigui autònom, estratègic i reflexiu. Això ens permet definir què s'ha d'avaluar:

- L'alumne...
 - Aplica l'estratègia de manera autònoma? Ho fa de manera regular?
 - Sap en quin moment ha d'aplicar l'estratègia?
 - Té en compte els components de l'estratègia?
 - Coneix les fases del taller i hi participa en conseqüència?
 - Gestiona correctament els moments d'oralitat?
 - És conscient del que fa i de com repercuteix en la seva comprensió lectora?

Aquesta avaluació es pot fer de manera immediata, dins de l'activitat de lectura, o bé diferida, verificant que aplica l'estratègia en textos i situacions de lectura diversos, és a dir, que ha estat capaç d'interioritzar-la i fer-la servir de manera autònoma.

Hem de tenir present que aquesta avaluació té dos vessants:

- L'autoavaluació que fa l'alumne i que li permet regular el seu progrés en l'ús de l'estratègia i interioritzar-la. És important proporcionar a l'alumne exponents lingüístics²² per poder verbalitzar les reflexions metacognitives i recursos per valorar i, si cal, quantificar el propi progrés.
- El seguiment que fa el docent, en base al qual regula l'ensenyament de l'estratègia i valora el progrés de l'alumne i l'assoliment de l'objectiu fixat.

²¹Podem ampliar aquest tema al dossier **La reflexió metacognitiva** i als dossiers sobre estratègies de lectura, d'aquesta mateixa col·lecció.

²² Exemples d'exponents per a la reflexió: "Jo penso que...", "M'he adonat...", "Suposo que...".

7.2. Quan avaluar

Al llarg de tota la seqüència del taller hi ha oportunitats d'avaluació:

FASE	ALUMNE	DOCENT
Connexió	Contrasta la proposta que fa el docent amb els seus coneixements previs	Valora el grau d'interès i de connexió de la proposta.
Modelatge	Valora si entén el que el docent verbalitza i si encaixa amb el que ja feia quan llegia.	Es fixa en l'atenció que posen els alumnes.
Participació activa	Comparteix l'activitat amb els companys i confirma que ha entès l'estratègia.	Comprova si els alumnes han entès l'estratègia.
Enllaç	Rep l'encàrrec i s'assegura que l'ha entès.	Fa l'encàrrec i encoratja l'inici de la lectura individual.
Lectura independent	Aplica l'estratègia i monitoritza el procés d'aplicació.	Observa i detecta les dificultats individuals.
Parlem del text	Contrasta les seves conclusions amb les de la resta de companys del grup. Presenta evidències textuais per justificar les seves aportacions. Consensua els components de l'estratègia en l'elaboració del referent d'aula.	Comprova el grau d'assoliment de l'estratègia amb: <ul style="list-style-type: none">- les aportacions dels alumnes a la conversa,- les evidències textuais que presenten,- i amb l'elaboració del referent d'aula.

7.3. Com avaluar

Hi ha diferents instruments d'avaluació, com ara:

- L'**observació sistemàtica** que fa el docent li permet avaluar el procés de manera individualitzada per a cada alumne. Es pot recollir en registres d'observació.
- Les **pautes d'autoavaluació** ajuden l'alumne a valorar què ha après i a verbalitzar el seu grau de satisfacció amb l'aprenentatge.
- Un altre bon instrument són les **rúbriques**, tant per a l'autoavaluació com per a l'avaluació que fa el docent.
- Les **bases d'orientació** elaborades pels alumnes, habitualment de manera grupal, esdevenen un instrument d'avaluació, perquè el docent pot constatar si, en formular-les, el grup ha assolit el domini de l'estratègia, pel que fa a components i passos d'aplicació.
- Els productes materials que demanem a l'alumne, com ara els quadres que ha d'emplenar al llarg d'un taller de lectura, esdevenen **evidències d'avaluació**.
- Els **portafolis de lectura** ajuden l'alumne a valorar el seu procés d'aprenentatge de manera dinàmica, ja que es marquen fites de progrés i decideixen quines de les seves produccions considera evidències d'assoliment.
- Els **diaris d'aula** són un altre instrument que facilita a l'alumne la reflexió sistemàtica sobre el que ha fet i el que ha après, en aquest cas en sentit cronològic.

8. La planificació dels tallers de lectura. Una qüestió de centre

8.1. Una responsabilitat de totes les àrees

Aquest dossier ha partit de la idea, universalment acceptada, que la comprensió lectora és una eina imprescindible per a l'aprenentatge. Totes les àrees curriculars treballen a partir de la lectura, per bé que en cada cas els textos i les propostes d'activitats lectores són diferents: no llegim de la mateixa manera un article científic –a l'àrea de ciències naturals– que les instruccions d'un joc d'equip –a l'àrea d'educació física–, per posar un exemple.

Aquestes diferències entre els tipus, les estructures i els gèneres textuais d'una disciplina a una altra fan necessari aplicar les estratègies de lectura de manera diferent a cada cas. Abans hem dit que cal diferenciar l'ús de les estratègies en textos de ficció del de les de no-ficció. Ara afegim que, segons l'àrea, caldrà ajustar l'estratègia a un tipus de text i a un objectiu de lectura determinats.

Per aquests motius, ensenyar a comprendre és responsabilitat de totes les àrees, que, a més de constituir un terreny idoni per practicar i automatitzar l'aplicació de les estratègies, necessiten adequar-la als objectius de lectura concrets de cada disciplina. El currículum ho recull així:

Decret 142/2007, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària:

8.5. La lectura és un factor fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques i ha d'estar inclosa en el desenvolupament de totes les àrees. Els centres, en organitzar la seva pràctica docent, han de garantir una mitjana mínima de 30 minuts diaris destinats a la lectura.

9.3. A més del seu tractament específic en algunes àrees del currículum, la comprensió lectora (...) es desenvoluparà en totes les àrees. En tot cas, la lectura, com a factor fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques, serà inclosa en les activitats de les diverses àrees.

Decret 143/2007, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria:

7.5. Els centres fomentaran la lectura en totes les matèries, com a factor bàsic per al desenvolupament de les competències bàsiques i per a l'adquisició dels objectius educatius de l'etapa.

8.2. En totes les matèries es treballarà la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, les tecnologies de la informació i la comunicació i l'educació en valors.

L'ensenyament explícit de les estratègies de comprensió lectora s'ha d'abordar, doncs, des de totes les àrees curriculars, pels motius esmentats però també perquè l'alumne s'adoni del caràcter transversal i interdisciplinari d'aquesta competència.

8.2. La planificació dels tallers de lectura al centre educatiu

A més d'implicar totes les àrees d'aprenentatge, els tallers han de tenir un caràcter **cíclic** i **recurrent**, en coherència amb l'estructura en espiral del currículum i pel fet que les estratègies de lectura s'activen independentment de la dificultat del text i per tant es fa difícil seqüenciar-les.²³

La progressió de les estratègies serà marcada per:

- L'**exigència cognitiva**. No totes les estratègies de lectura tenen la mateixa dificultat.
- La **complexitat creixent dels textos** que farem llegir als alumnes.
- El **grau d'ajuda i d'acompanyament** que el docent proporciona a l'alumne. Aquest aspecte determina, a més dels suports, la mateixa estructura del taller, que en els primers cicles anirà lligat a l'aprenentatge inicial de la lectura i tindrà una fase de lectura independent molt més reduïda pel que fa a la durada.

8.3. Exemples d'organització de tallers a primària i a secundària des de totes les àrees

És important que els tallers de lectura es puguin abordar des de qualsevol de les àrees d'aprenentatge i que es faci d'una manera coordinada, en un cicle format per la presentació de l'estratègia, la pràctica en textos de ficció i de no-ficció de les diferents àrees i la transferència a altres lectures de manera autònoma, juntament amb la combinació de diferents estratègies en un mateix taller.

A continuació veurem diversos exemples d'organització de tallers de lectura en centres de primària i de secundària.

²³El document [La lectura en un centre educatiu](#) (pàgina 45) revisa la seqüenciació de les estratègies que fa el currículum i que s'ha presentat en la pàgina 6 d'aquest document.

TALLERS DE LECTURA: ACORDS DE CENTRE

PROPOSTA DE CONCRECIÓ DELS ACORDS SOBRE ELS TALLERS DE LECTURA AL CICLE MITJÀ					
ESTRATÈGIA		Fer inferències	Visualitzar	Fer connexions	Resumir
Tercer	1r tr.	Taller: “Anem a veure el pare”. El realitza el tutor i, en el cas que aquesta persona sigui nova al centre, el fa o el modela el paral·lel. Es farà a català.			
	2n tr.	Lectura per repassar l’estratègia de fer inferències. La realitza l’especialista de castellà. Es farà a castellà.	Taller: “Els fantàstics llibres voladors del senyor Morris Lesmon”. El realitza la tutora. A classe de català.		
	3r tr.	Lectura per repassar l’estratègia. La realitza el mestre que faci Medi. Es fa a coneixement del medi.	Lectura sobre els romans. La realitza la tutora. A classe de medi.		
Q =	1r tr.	Lectura de cartells.	S’aplicarà l’estratègia	Taller: “El faroner	

		La realitza el mestre. Es farà a català.	en la resolució de problemes i situacions matemàtiques. La realitza la tutora. A matemàtiques.	del cap de cors". El realitza la tutora. A classe de català.	
	2n tr.	Lectura per reforçar l'estratègia. La realitza l'especialista d'anglès. Es farà a l'hora d'anglès.	S'aplicarà l'estratègia en la resolució de problemes i situacions matemàtiques. La realitza la tutora. A matemàtiques.	Lectura per consolidar l'estratègia. La realitza l'especialista de castellà. A classe de castellà.	Taller: "Mapa de l'alimentació mundial". El realitza la tutora. A medi.
	3r tr.		S'aplicarà l'estratègia en la resolució de problemes i situacions matemàtiques. La realitza la tutora. A matemàtiques.	Lectura sobre els ibers. La realitza la tutora. A medi.	Lectura: "L'aigua és un io-io". La realitza la tutora. A medi.

ORGANITZACIÓ

- A cada aula hi haurà un arxivador amb totes les estratègies de comprensió lectora que es treballen en aquest cicle.
- També hi haurà una còpia de les estratègies per treballar en cada especialitat dins la programació d'aquesta matèria.

Recull de tallers ILEC per al Cicle Superior:

NIVELL	LECTURA	ESTRATÈGIA QUE ES TREBALLARÀ	QUAN ES FARÀ?	QUI EL FARÀ?	ON ES FARÀ?	MATERIAL NECESSARI
5è	<i>El flautista d'Hamelín</i>	Resumir	Primer trimestre	Tutor/a	Aula del grup classe	-Conte -Suport digital -Quadre per als alumnes
	<i>Primera carta de l'Ivan</i>	Fer-se preguntes	Segon trimestre	Tutor/a	Aula del grup classe	-Conte adequat amb les bafarades per als alumnes
6è	<i>Quina mandra!</i>	Fer inferències	Primer trimestre	Tutor/a	Aula del grup classe	-Conte adequat per als alumnes
	<i>Les dues granotes i el bol de nata</i>	Fer hipòtesis	Segon trimestre	Tutor/a	Aula del grup classe	-Conte -Quadre per als alumnes

CURS	TALLER	PROFESSOR	MATÈRIA	DATA	OBSERVACIONS
1r ESO	Fer prediccions	M.C.	Català	Abril	
	Visualitzar	C.B	Alternativa a la religió	1a setmana de març	
2n ESO	Resumir	I.M./L.P.			Es recuperarà a castellà.
	Fer inferències	L./E./M.	Castellà		
3r ESO	Fer-se preguntes	E.G.	Català		
	Fer-se preguntes	M.O.	Castellà		Farà el taller a la classe de L.P.
4t ESO	Reorganitzar la informació i integrar-la	M.C./P.F.	Català		P. farà el taller a classe de M.C.

ACORDS ILEC GRUP IMPULSOR

1. El grup impulsor proposa al centre treballar estratègies de lectura a tots els cursos d'ESO de manera explícita, la qual cosa implica dedicar unes sessions a l'ensenyament de l'estratègia que es vol treballar.
2. El grup impulsor proposa quins tallers es fan a cada curs:

1r ESO: Visualitzar → Tecnologia	3r ESO: Fer-se preguntes → Matemàtiques
Fer prediccions /hipòtesis → Experimentals	Supervisar i reparar la comprensió → Llengües
2n ESO: Fer un resum → Llengües	4t ESO: Fer connexions → Educació Eticocívica
Fer inferències → Socials	Reorganitzar la informació i integrar-la → Llengües

3. Es farà una recuperació i un reforç dels tallers un cop realitzats. Es demanarà que es facin en una altra àrea diferent de la que ha fet el taller.
4. La proposta es portarà al claustre de final de curs perquè els departaments s'ho puguin preparar i ho puguin incloure al DCD.

9.2. Exemple de taller de lectura en un text de no-ficció (primària)

TALLER DE LECTURA ESTRATÈGIA: FER CONNEXIONS

A) PREPARACIÓ PRÈVIA (ABANS D'ENTRAR A L'AULA)

1. Seleccionar un text

Barres i ones. Relats d'història de Badalona

Autor: Joan Soler i Amigó (1982)

Justificació

Per què hem triat aquest text? El text s'ha triat perquè parla de Badalona, la població on es troba l'escola. De fet, en el text es menciona el centre on s'imparteix el taller. La lectura s'emmarca dins l'activitat d'estudi de la comarca; concretament, enumera i descriu els elements geogràfics en un format narratiu.

La importància de fer connexions. En una lectura de ficció les connexions ajuden a establir un vincle entre el lector i el text. En el cas d'un text de no-ficció, les connexions permeten relacionar els coneixements previs amb la nova informació que ens aporta. En aquest taller ens trobem a cavall dels dos casos, perquè la lectura aportarà informació sobre el relleu de la comarca i perquè el fet que s'hi esmentin l'escola i llocs coneguts i que sigui una narració d'una excursió ajudarà els alumnes a empatitzar amb els personatges i sentir-se vinculats al text.

La diferència entre un taller i una lectura contextualitzada dins d'una classe d'una àrea no lingüística: Coneixement del medi social i natural. Dins del taller prioritzem el treball intensiu d'una estratègia lectora concreta, mentre que dins la classe ordinària llegim per aprendre la matèria. Aquest text permet un treball intensiu en un taller d'una hora i es pot reprendre en qualsevol sessió d'aula.

Adaptació del text. El text és adequat per a cicle mitjà de primària i per tant no necessita adaptació. La bastida de suport que es proposa en facilita la lectura als alumnes amb més dificultats.

2. Seleccionar els paràgrafs del text escollit per modelar l'estratègia

- **Modelarem l'estratègia** en els tres primers paràgrafs del primer capítol. Les connexions que es modelen tenen a veure amb l'aplicació en textos de no-ficció (connecto amb el que ja sabia per aclarir el significat d'una paraula nova) i de ficció (connecto amb fets que he viscut).
- Farem la **participació activa: gira't i parla**, en la resta del fragment, que correspon a la primera carta d'en Tià.
- La **lectura independent** es farà individualment en la resta del capítol.

3. Seleccionar una estratègia de comprensió lectora i una estratègia d'expressió oral

En aquest taller hem seleccionat l'**estratègia lectora** de fer **connexions**.

Com a **estratègia oral** recomanarem, en posar en comú el taller, tenir cura de **vocalitzar i parlar de manera clara** per tal que els companys ens entenguin.

S'introdueix una falca durant la lectura independent comentant als alumnes aquesta estratègia oral i també amb la finalitat de mantenir l'atenció en la lectura i evitar la dispersió de l'atenció.

4. Identificar el grup de diversitat.

En el treball d'aquesta estratègia, la lectura independent ha de permetre un treball a diferents ritmes segons la capacitat lectora de cada alumne. Mentre fan la lectura independent, el docent donarà suport als alumnes amb dificultats.

No s'han previst materials diferenciats, sinó materials complementaris de suport al vocabulari.

9. Exemples de tallers de lectura i referents d'aula²⁴

9.1. Exemple de Taller de lectura en un text de no-ficció (primària)

3. TALLER

ESTRATÈGIA QUE ES DESENVOLUPA: FER CONNEXIONS

Llibre: *Barres i onades. Relats d'història de Badalona*, de Joan Soler i Amigó. Badalona: Museu de Badalona, 1982.

1. MINILLIÇÓ

	CONNEXIÓ	MODELATGE	PARTICIPACIÓ ACTIVA	ENLLAÇ
1. MINILLIÇÓ	<p>L'altre dia, buscava un llibre que parlés de Badalona perquè pensava que us agradaria que parlés de la vostra ciutat. En vaig trobar diversos (ensenyar-los). Me'ls vaig mirar i una cosa em va fer decantar per aquest <i>Barres i onades</i>. I és que no només parla de Badalona, sinó que també parla d'aquesta escola, del Ventós Mir! (pàg. 85).</p> <p>A més a més, l'escriptor és badaloní, en Joan Soler i Amigó, i viu ben a prop d'aquesta escola.</p>	<p>Ara m'agradaria llegir-vos-en un fragment (lectura dels tres primers paràgrafs de la pàg. 85, fins a "alarma").</p> <p>A l'inici (primer paràgraf, primera connexió) apareix la paraula "El CENU"; el CENU?, el CENU? Ah, sí, ja sé de què em sona: fa poc vaig veure una pel·lícula sobre la Guerra Civil a Espanya i en parlava: El CENU o Consell de l'Escola Nova Unificada va ser una institució com ara el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que és el que organitza tot el que té a veure amb les escoles.</p> <p>Més endavant (al segon paràgraf), quan parla dels nens refugiats, faig connexió amb els nens del Sàhara, que vaig tenir a casa. També van patir una guerra i van quedar sense casa.</p> <p>Finalment (al tercer paràgraf) l'última part del fragment em recorda les vegades que hem fet un simulacre d'evacuació a l'escola, deixar-ho tot i</p>	<p>Bé, doncs ara ho fareu vosaltres, us llegiré el que queda de la carta d'en Tià (segon fragment escollit) i podreu fer alguna connexió amb coses de la vostra vida o que conegueu i després en parlareu amb la vostra parella.</p>	<p>Molt bé, ara ja podem posar-ho en pràctica de debò.</p> <p>Us repartiré el text individualment i en silenci, llegireu el primer capítol del llibre, que parla de Badalona. Es titula "Badalona, on vivim" i, per tal d'entendre'l millor, mirareu de fer connexions amb coses de la vostra vida.</p> <p>Cada vegada que feu una connexió fareu una marca a la línia on l'heu feta i si voleu, podeu escriure al costat alguna cosa que us recordi la connexió que heu fet,</p>

²⁴No adjuntem els textos corresponents al taller de primària i al taller de secundària.

<p>Amb el que us proposem de fer avui la idea és que aprengueu una estratègia per entendre millor les lectures, es diu fer connexions i funciona de la següent manera...</p>	<p>sortir, amb ordre, sense pressa, però sense entretenir-se. És clar que és molt diferent fer-ho per prevenció que, com els passava a ells, estar en guerra i que els avions bombardegin cada dia.</p> <p>Me n'adono que a mida que llegeixo relaciono el que passa al text amb coses que ja sé o que m'han passat a mi, o que he llegit en algun altre llibre, o que he vist en una pel·lícula...</p>		<p>per tal que quan ho posem en comú us en pugueu recordar.</p> <p>Doncs ja podeu començar.</p>
--	---	--	---

2. LECTURA INDIVIDUAL / CERCA GUIADA (20'/30')

- La lectura del text s'ha de fer en silenci, respectant els altres. Si hi ha algun dubte el deixem per al final de la lectura.
- Només tindran a sobre de la taula un llapis i el text per treballar.

Atenció als alumnes amb dificultats: Quines **bastides** (eines per fer una activitat que considerem que els nens i nenes poden trobar difícil a l'hora de fer-la) farem servir per al grup que les necessita?

- Explicar abans de llegir de què va el text, que sortiran molts noms de barris de Badalona, comarques del voltant, que parlarà del paisatge, la vegetació, el clima...
- Plafó de comunicació amb el vocabulari més difícil del text en imatges, per facilitar-ne la comprensió a l'alumnat amb més dificultats.
- Col·locar un referent visual a l'aula: una imatge del text, mapa de la zona i mapa dels barris de Badalona (destacats en groc tots aquells que surten a la lectura).

Falca oral: "Recordeu que quan al final parlem de la lectura, ho hem de fer de manera ben clara, vocalitzant i entonant el que volem dir, a fi que els altres ens entenguin sense dificultats".

3. COMPARTIR O REFLEXIONAR (5')

- Farem grups de 4, heterogenis, per compartir les connexions que han fet.
- Després i en gran grup compartirem les connexions que hem fet i reflexionarem sobre el que hem après i com ho hem fet i sobre si la pràctica de fer connexions ens ha ajudat a comprendre millor el text.



Badalona, on vivim

En Tià i la Laia van d'excursió. S'han llevat amb el sol. Quan el pare els ha anat a cridar perquè es lleveixin, ja feia bella estona que estaven desvetllats, esperant que fos hora.

S'han rentat, s'han vestit, han pres el sarro amb els esmorzars i, abans de sortir de casa, a la cuina, s'han pres un bol de llet calenta. El pare ja ho tenia tot a punt, sobre la calaixera de la galeria: els binocles, la màquina de retratar, el bastó que, quan s'ha d'anar a caminar, mai no es descuida. A la Guita, de fora el badiu estant, ja li ha entrat el neguit fa estona, no se sap estar quieta, remena la cua en senyal d'alegria: avui podrà trescar per les muntanyes a pleret, pobres gossos de ciutat...

—Sembla que farà bo, el dia despunta molt clar. Som-hi?

Han pres riera d'en Folc amunt. Han enfilat la llarga avinguda de plàtans. En Tià i la Laia caminen enfonsant els peus en la catifa daurada de les fulles seques que s'han anat posant a tofes a les vorades de la riera.

Al davant, el roquissar de Montgalà —Mont Aguilar, que seria, ben dit. Ara trenquen a mà esquerra. Encalçaran la Vall de Poïa que els haurà de dur, vorejant les runes de Ca l'Alemanys, cap al monestir de Sant Jeroni de la Murtra. Ja es veu el campanaret, les arcades de la galeria, i la torre, com un estalferm.

—A la font del monestir esmorzarem: no teniu gana?

La mare els ha preparat un bon entrepà amb tomàquet i llonganissa i a la carmanyola porten panses i ametlles i avellanes torrades per anar picant. El pare aixeca el bót enlaire i tragueja, xerrica satisfet. Les vinyes es veuen rosses, de color de tardor. En la llunyania, claps de gossos i renou de caçadors. La Guita ensuma, busca, busca... Li entra una mena de fallera! Guita!

Després pugen pel dret a l'ermita de Sant Onofre. Fa un oratjoll suau, a dalt, benigne. Badalona. El mar.

Badalona és allà baix —com un gran puzzle, diu la Laia— ran del Mediterrani.

—Deixa'm els binocles, pare. Oh! es veu el campanar de Santa Maria. I Sant Josep també, més a la dreta, enllà. L'escorxadador, ràdio Miramar... Vejam si es veu a casa?

—Guaita: les torres de la Feca, columnes fumants, Sant Adrià de Besòs —el riu a penes si es distingeix, tot tan atapeït de cases—, els dipòsits de Can Cros, el pont del petroli amb un vapor atracat. I veles blanques, puntejant l'ampla vora de blau.

—Gairebé només els capcirons de les muntanyes se salven de la invasió de la ciutat: blocs de pisos, naus de les fàbriques, xemeneies... Hi ha com una boirina grisa, una mica tèrbola...

—Veieu? Bufalà, Bonavista, el Bruc —Pomar cau darrera aquelles comes, i Morera—; allà més avall Can Mercader i el barri de Manresa i Montgat... Cap aquest costat, Lloreda i La Bassa, el Sant Crist de Can Cabanyes, Sistrells... I el Turó d'en Carig, i Llefia. I el Puigfred, i La Salut, Artigues, Sant Roc... fins a Sant Adrià.

I ençà s'ajunta amb Santa Coloma de Gramenet, pel Fondo, i amb la gran Barcelona. Fixeu-vos: Montjuïc, el port, les punxes de la Sagrada Família, el Tibidabo... Badalona pertany a la comarca del Barcelonès. És la tercera ciutat de Catalunya on hi viu més gent: 235.000 habitants. Ve després de Barcelona i de l'Hospitalet de Llobregat. Totes tres ciutats són del Barcelonès, que és la comarca més poblada de Catalunya.

Eixampleu la vista cap a mar. A llevant, Turó de Montgat enllà, heu de veure El Masnou, Premià, Vilassar... L'autopista travessa

13

tot el Maresme. Badalona mig n'és: una plana entre el muntanyam i el mar, un mateix ribet de platja. I el tren de la costa que ens hi enllaça. Barcelona-Mataró. Fa més de cent trenta anys: el primer ferrocarril que hi va haver a Espanya.

I ara, gireu-vos a ponent. La plana del Vallès Occidental: la muntanya de Montcada, tan mossegada, pobla, per les fàbriques de ciment; Vallençana, Reixac... I allà enllà, en la calitja que aixeca el Besòs, Cerdanyola, Ripollet, i Sabadell, i Terrassa. Al fons, la mola de Sant Llorenç de Munt i, a la banda esquerra —veieu?— Montserrat.

La serralada de Marina —ara hi som a cavall— separa les comarques del litoral de les de terra endins. Resseguiu-ne les carenes: Sant

Pere Màrtir i Collserola —mira, Laia, allà, darrera l'anitena—, i ençà de les marjades del Besòs, Puig Castellar i el Serrat de les Ermites, on som ara nosaltres. Més cap enllà, les Maleses, el Turó del Pi Candeler —què és el més alt—, la Coscollada de l'Amigó, la Jèia d'en Pujol, el Pare Rafel, el Turó de l'Home. Després, la Conreria, la serra d'en Mates i els Nou Pins. I allà lluny, el massís de Sant Mateu.

Bosc de pins, alzinars, garriga i brolla. Ara és temps de bolets, però no n'hi trobaríem pas massa: el sotabosc és tan fressat! I s'hi cremen tant els boscos a l'estiu!

El paisatge és suau, no gens esquerp. Muntanyes velles, arrodonides, de granit en descomposició. Les rieres que en baixen han anat abocant saulons a les antigues maresmes cos-



14

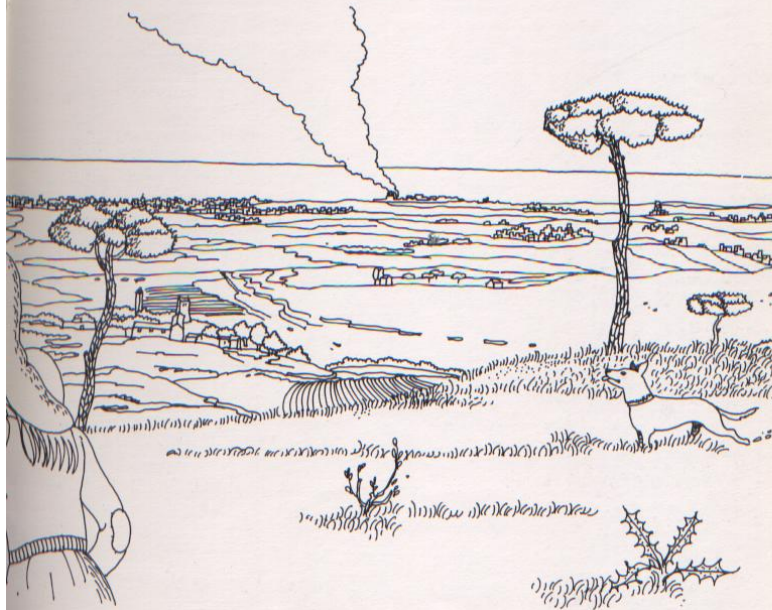
taneres, sedimentant una eixemplada planúria, fent enretirar el mar. Riera de Vallmajor, de Canyador o de Pomar, de Matamoros, de Canyet o d'en Folc —amagada sota l'avinguda de Martí Pujol, que ni sembla una riera—, la de la Batllòria —que se n'hauria de dir Vall Llòria, o de llores, de les lloredes que hi havia—, i la riera de Sant Joan o d'en Jornet, i el Rierot, que ve de Sistrells.

A aquesta plana la serralada de Marina li fa de capçalera. L'arrecera de la fredor del mestrat i de les ratxes de la tramuntana. Per això el clima hi és temperat, les glaçades no hi sovintegen, rarament hi neva. Però no ens priva del xafogós xaloc que hi porta sequedat, per més que la marinada hi aleni humitosa. Si al rigor d'estiu el temps hi és eixut, tanmateix la

tardor hi pot perdre el seny: pluges a bóts i barrals, rauxes d'aiguats que porten neguit de rierades.

Però és un paisatge acollidor, ben mediterrani. Terra de garrofers, d'ametllers, d'olives. Atzavares i figueres de moro en el solell. Hortes de regadiu, fruiterars, bona terra per al blat, generosa de vinya en el coster. Canyet és encara de pagès. Velles masies escampades, com un enyorament...

En Tià i la Laia han seguit molt atents la lliçó que el pare els anava explicant de Badalona. Ells en són. L'han coneguda de sempre, des que els laietans van bastir-hi el primer poblat, des que els grecs hi arribaren a mercaderjar, des que Roma hi va construir una bella ciutat. En Tià i la Laia se l'estimen, Badalona.



'escric des de la guerra

Benvolgut amic: Salut!

T'escric des de la cinquena classe del Grup Escolar de Ventós Mir, del C.E.N.U. El deure que el mestre ens ha posat avui és que escriguem una carta a un amic i que expliquem coses nostres.

Nosaltres som del torn del matí. Avui, en arribar a escola hem trobat nens nous a classe. Jo em pensava que eren d'alguna escola que deu haver hagut de tancar, o que ha estat arrasada. Però el mestre ens ha explicat que eren nens refugiats i que no entenien el català. No sé d'on ha dit que eren, si de Toledo, de Màlaga...

Ara ja no fem proves com l'any passat, com si les sirenes i els atalveus anunciessin perill de bombardeig perquè ara bombardegen cada dia, i no és cap exageració. Sempre era el director que ens ho feia fer: la Junta de Defensa Passiva diu que hem de deixar els deures, al punt que estiguin, sobre el pupitre, baixar al soterrani sense empentes (però sempre ens empenjàvem) i posar-nos bocaterrosa esperant que passés l'alarma.

També ens explicava que no toquéssim pas les bombes que trobàvem mig colgades, que poden explotar; que no provéssim de desarmar-les. Que molts nens han trobat la mort jugant amb coses de la guerra. I les bombes de mà, que diríeu que són llaunes de préssec en almívar.

Vosaltres, quins llibres passeu? Aquí tenim els llibres en català. N'hi ha un de molt bonic que és el d'Història i té l'escut de Catalunya al davant, que explica el Cap d'Estopa i el rei Conqueridor i el Fiveller i l'Onze de Setembre i la Generalitat. I aquell altre que parla dels vents, dels rius de Catalunya, dels mercats, de les comarques. I un de Lliçons de Coses...

Avui ens han donat llet en pols, que ens ha dit el director que ens l'envia Pau Casals dels

cèntims que guanya donant concerts per tot Europa i el món per tots nosaltres. Jo n'he guardat per la mare, que sempre es passa el dia fent cua per l'oli o pel pa, o qualsevol cosa, a Cal Naguabo o a Abastos, o allà on es veu gent que fa cua. Ahir vaig portar-li mantega salada que ens van donar i que diu que ens l'envien uns senyors americans.

Ah, també vull explicar-vos que aviat anirem a les Colònies Escolars. La Laia —la meua germana— anirà a Vallençana, i jo a Montcelimar, que hi ensenyen les feines del camp. Les Colònies és quan ens ho passem més bé. La mare sempre diu: quin bon color! Com es veu que us prova!

L'Assistència Infantil ens fan la revisió mèdica, i ens donen roba i ens fan classes d'higiene.

I allà fem molts jocs i aprenem cançons, i fem foc de camp. Llàstima que els dies passin tan depressa!

Un altre dia t'explicaré més coses de les que fem.

A reveure, amic.

TIA

* * *

Hola!

Jo sóc la Laia i també t'escric una carta. Avui tinc ganes d'explicar-te que el pare ha tornat del front. Del Pirineu, de la Vall d'Ordessa. Porta unes botes de muntanya i una guerrerera i una motxilla una mica galdosa, però que fa molt goig. Diu que també tenen raquetes per anar per la neu, però no les ha portades.

He sentit un truc i el cor m'ha dit que era el pare, i això que feia tant de temps...

Ha abraçat molt fort la mare i a mi m'ha

agafat d'una revolada. En Tià era a fer cua pel sucre. El pare ens ha dit com ha arribat, perquè els de l'economat li han dit on viviem. El pobre s'ha trobat la casa en runes, del bombardeig, i es veu que no sabia res, que la carta no li havia arribat. Tampoc no sabia que l'àvia Rosa la vam trobar soterrada per la runa i l'embigat que li va caure damunt, i sort que la mare era a Teia a buscar menjar i nosaltres a estudi, que si no...

Per això ara vivim al Turó d'en Rosés a casa d'uns amics que ens han fet una mica de lloc. Tot és a compartir, però tot hi escasseja i hi estem molt justos. Dormir capiculat com les sardines de llauana. I ara que a més a més hi ha el pare... A dinar anem tots al menjador públic del Principal, al plat únic, pa i lleties de les que en diuen píndoles del doctor Negrín. I a sopar cada dia farinetes de blat de moro. Ara fa dies que també mengem tronxos de col, i naps, sempre naps. I la mare menja peles de patata, i guixes, de vegades. Per Nadal sí que tots estàvem molt tristos, però més que res perquè era Nadal, perquè ja sabem que de menjar no n'hi ha.

I hi ha gent que va cap a Lleida a buscar-ne, i el pare diu que anirà a Santa Coloma de Farners a veure si en pot aconseguir.

Doncs, per Nadal, a més a més, amb el fred que feia estàvem tots glaçats, sense abrillats i amb l'estufa apagada per falta de carbó. I amb uns penellons... Al final vam cremar la calaixera vella. La mare va dir que tant-se-val.

El pare s'ha fumtat una mica del tabac que li ha donat el veí, del que té plantat al badiu. Se l'ha cargolat amb paper de diari, ves, ben boterut. Ens ha explicat coses del front i en ha llegit uns versos d'un llibre que diu Servei de Cultura al Front i que es titula PRESENCIA DE CATALUNYA, i comença així:

«Soldat català de l'exèrcit de la República: »Aquest llibre vol acompanyar la presència de Catalunya que hi ha en el teu cor. La Catalunya que descriuen en aquesta obra els nostres grans poetes, els nostres grans escriptors, és la Catalunya que defenses amb les armes al braç pels camps i per les muntanyes d'Aragó, de Castella, d'Andalusia...»

Després, a la cuina, ja de vespre, hem escoltat la ràdio d'amagat, que no se sentís. Era en Queipo de Llano, com altres vegades, que deia de ràdio Sevilla, en castellà. I el pare ha dit que això s'acaba. Però que aviat se'n tornarà al front, que no sap estar-se a casa sense fer res i amb tants records. I amb aquell neguit.

Ara tot és massa trist, sense himnes ni banderes, com un malson molt allargassat, i amb l'ai al cor, les males notícies, les epidèmies, i a casa tothom s'escriu cada dia més.

«Tu saps si la guerra s'acabarà o si ha de durar molts més dies? Si tens notícies, fes-me'n arribar. T'ho agrairé de debò.

LAIA

Benvolgut amic: Salut!

Em preguntes a què juguem i quins són els jocs que m'agraden més. Doncs vaig a explicar-te les aventures amb la banda del Turó. ¿Ah que no saps que tenim un castell a les Excavacions? Doncs sí. Tot de pedres grans que ja hi feren com una paret, que quan vénen els de la Plaça del Sol nosaltres els veiem sense que ells ens vegin. Ahir la batalla va ser al parc de Ca l'Arnús, i es van escapar fins al camp del «Bada». Nosaltres tenim la bandera republicana i ells una bandera negra que van trobar, una mica esquinçada. Però nosaltres ens hem fet unes escopetes de fusta amb gomes com un tirapells, i tenim bombes de mà, que són llunes buides de carn congelada de l'Argentina.

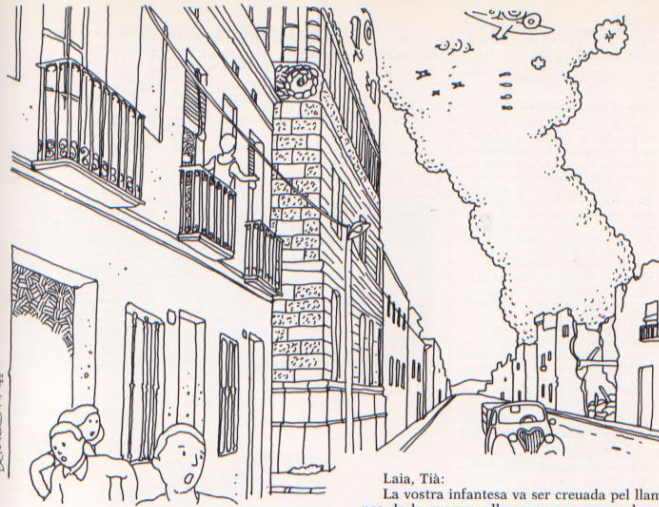
Sempre ens hem de discutir de si toca fer de feixistes a ells o a nosaltres, o de quin sindicat som o de quina bandera volem. La nostra consigna és: «Fort i valent, i antifeixista cent per cent».

Però a mi no m'agrada quan uns volen jugar al cotxe negre i als afusellaments. M'agrada més fer guerra de trinxeres i seguir el rastre i apostar-se a les cantonades... i fer de patrulla de rescat o de la Creu Roja quan han caigut bombes.

Encara me'n recordo que a escola ens escapàvem al terrat, quan ressonava pels altares allò de «Ciudadans, perill de bombardeig! Aneu als vostres refugis. La Generalitat vetlla per vosaltres...» per veure els avions, els «hidros» italians i les «rates» russes que els anaven a la saga. Per veure els raigs de metralla dels antiàeris del Turó d'en Carrig fugejant el vol de les «paves», dels junkers, enmig dels xiulets de les bombes, de les sirenes. Quina trencadissa de vidres, i quin pampallugueig als ulls. Però després del bombardeig de la Llauana, de tanta tragèdia com hi va haver en va córrer un estrement per la sang que encara me'l sento dintre.

Ens van fer entrar a Can Bacàs, les escales estretes, la galeria encaixonada del refugi, un congost atapeït de gent, empenyets, xisclés, respiració pateixant, de la por. Diu que vam morir-n'hi seixanta-cinc, i de ferits ran de quatre-cents. I un centenar de cases que no en va quedar pedra sobre pedra. Com la nostra, que només hi havia l'àvia Rosa quan hi va caure la bomba.

La ratxa sempre anava de la riera d'en Jorret enllà, cap al Besòs. Venien de mar, de Ma-



Laia, Tià:

La vostra infantesa va ser creuada pel llamp de la guerra: ulls sorpresos, mans closes, un nus al cor. Vau sentir com us passava l'odi i la revenja pel davant, la por i la vergonya per dins, la fam i la mortalla, la sang presa, el foc i les ombres.

◦ Ombres d'escamots, mono i caçadora, fulard al coll —els de la flamarada...— amb les cartutxeres i els pistolots, brandant els màssers, pels carrers...

Ombres de gent en corrua, carregats de matallassos, somiers i baguls dalt dels carros, fets de roba i de records de casa, i la canalla a coll, carretera enllà, exode per la nit i la boira, camí de l'exili. Mentre, de l'altre costat, ombres de tanquetes feixistes, italians amb la gorra inclinada, botes altes, tan presumits, que donaven xocolata i repartien somriures triomfals. I els moros, que ho saquejaven tot... I ombres de banderes victorioses i de braços saludant i de discursos en una llengua que ens sonava estranya.

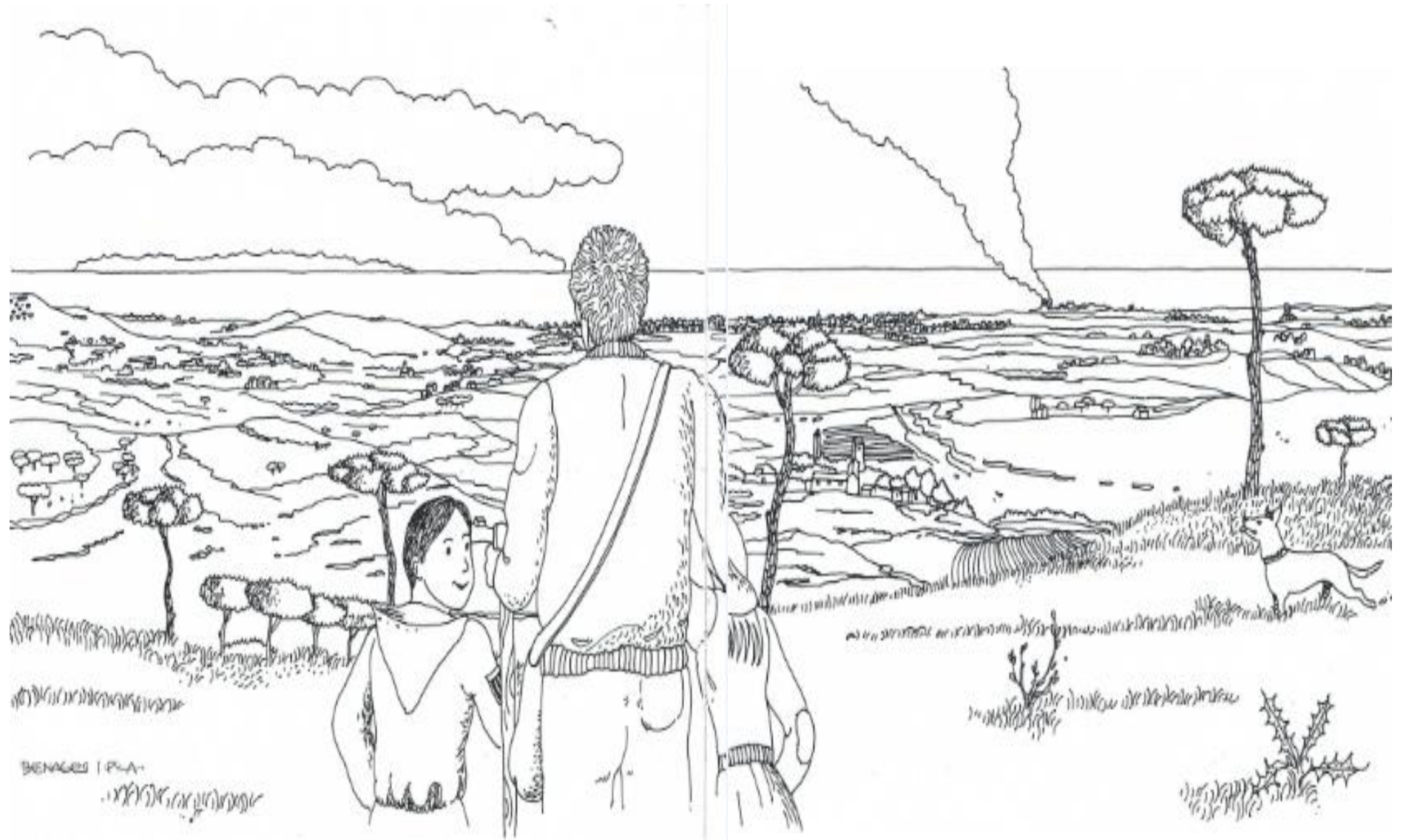
Per això ara, al cementiri vell, Tià i Laia, nens de la guerra, aquest primer de novembre —han passat quaranta anys— heu vingut a posar sobre el marbre gravat de nou «en memòria de tots els morts de la guerra de 1936-1939» un ram de llorer amb la senyera per llaçada sobre els antics neguits i les ferides, que és també una oració.

TIA

SUPTS PER AL VOCABULARI





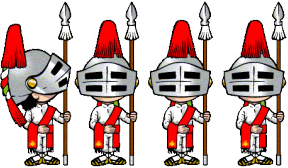


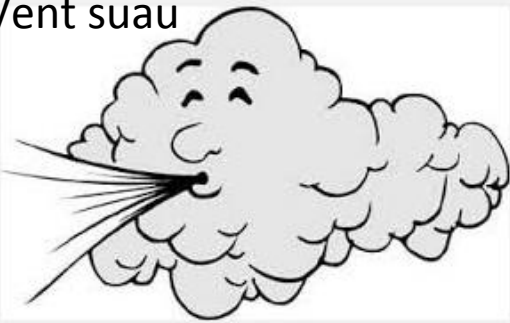
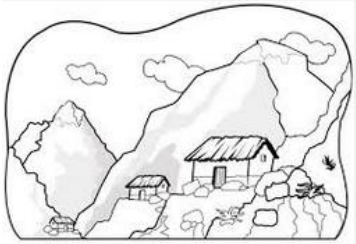
















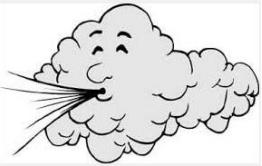






BENAGOS I PLA
MONTAÑA DE LA SIERRA

<p>DESVETLLAT</p>	<p>SARRÓ</p>	<p>CALAIXERA</p>
		
<p>BINOCLES</p>	<p>MÀQUINA DE RETRATAR</p>	<p>BASTÓ</p>
		

<p>BADIU</p>	<p>TRESCAR</p>	<p>PLÀTANS</p>
		<p>Arbres que estan al costat de la carretera, que tenen fulles com aquesta:</p> 
<p>A TOFES</p>	<p>ESTAFERM</p>	<p>BÓTA, TRAGUEJA, XERRICA</p>
<p>Que n'hi ha moltes, gran quantitat.</p> 	 <p>Centurió de la processó de l'Esperit Sant.</p>	
<p>CLAPITS DE GOSSOS</p>	<p>ORATJOL</p>	<p>CAPCIRONS</p>
	<p>Vent suau</p> 	

<p>PONENT</p>	<p>CALITJA</p>	<p>MARJADES</p>
<p>Oest, per on es pon el sol.</p>  	<p>Boira suau.</p> 	<p>Terrasses de conreu.</p> 
<p>GARRIGA</p>	<p>BROLLA/SOTABOSC</p>	<p>GRANIT/SAULONS</p>
<p>Lloc ple de garrics, un arbust de fulles punxegudes.</p> 	<p>Conjunt de plantes baixes al bosc, arbustos,</p>   <p>bolets...</p>	

MARESMES	LLORER	ARRECERAR
<p>f GEOMORF Terreny planer pantanós, localitzat al llarg del litoral, darrere una fletxa o qualsevol entrant costaner.</p> 		<p>Protegir del fred i dels vents.</p> 
MESTRAL/TRAMUNTANA/XALOC	XAFOGÓS	ALENI HUMITOSA
 	<p>Ambient amb calor humida.</p> 	<p>Que bufi amb humitat.</p> 

EIXUT	PLOURE A BOTS I BARRALS	FRUITERARS
<p>Lloc on no plou.</p> 	<p>Que plou molt i molt.</p> 	<p>Camps de fruiters: garrofers, ametllers, oliveres, atzavares, figues de moro, vinya...</p>

REFERENT D'AULA

FER CONNEXIONS

Quan llegeixo relaciono:



9.2. Exemple de taller de lectura en un text de ficció (secundària)

TALLER DE LECTURA ESTRATÈGIA: FER PREDICCIONS

A) PREPARACIÓ PRÈVIA (ABANS D'ENTRAR A L'AULA)

<p>1. Seleccionar un text</p> <p style="text-align: center;">“Tot el que li cal saber a una zebra per sobreviure a la sabana” Autor: Albert Sánchez-Piñol <i>Es tracta d'una de les tretze històries que podem trobar en el llibre Tretze tristos tràngols.</i></p> <p>Justificació Per què hem triat aquest text? Hem triat el text perquè el tema està relacionat amb el currículum de primer d'ESO de Ciències de la naturalesa, pel registre (adequat a l'edat de l'alumnat), perquè té estructura de conte (hem considerat que la seva estructura afavoreix l'estratègia de fer prediccions i manté l'interès per continuar la lectura i conèixer el desenllaç de la història). També, perquè, malgrat que es tracta d'un text de ficció, permet implicar l'àrea de les Ciències de la naturalesa en la tasca d'impulsar la lectura des de la seva àrea.</p> <p>La importància de fer prediccions. En un text de ficció les prediccions/hipòtesis anticipen com continua la trama i quin podria ser el desenllaç, i resulten clau per mantenir la curiositat del lector (fins i tot hi ha qui va a les pàgines finals per esbrinar si les seves prediccions es confirmen).</p> <p>La diferència entre un taller i una lectura contextualitzada dins d'una classe d'una àrea no lingüística: Ciències de la naturalesa. En el taller prioritzem el treball intensiu d'una estratègia lectora concreta, mentre que a la classe ordinària llegim per aprendre la matèria. Aquest text permet un treball intensiu en un taller d'una hora i es pot reprendre en qualsevol sessió d'aula.</p> <p>Adaptació del text. El text és adequat al nivell de primer d'ESO i, per tant, no necessita adaptació. La bastida de suport que es proposa en facilita la lectura als alumnes amb més dificultats.</p>
<p>2. Seleccionar els paràgrafs del text escollit per modelar l'estratègia</p> <p>Modelarem l'estratègia en els quatre primers paràgrafs de la primera pàgina. En aquest fragment del text es presenta la història i ja apareix la primera dificultat que ha de superar la zebra protagonista.</p> <p>Per fer la primera predicció, ens aturarem al final del tercer paràgraf. La confirmació d'aquesta predicció, la trobem en el quart paràgraf.</p> <p>Farem la participació activa: gira't i parla, en els paràgrafs 5, 6 i 7. En aquest fragment del text proposarem un lloc on aturar la lectura per fer una predicció que es podrà confirmar abans d'acabar el 7è paràgraf.</p> <p>La lectura independent es farà individualment en la resta del text.</p>
<p>3. Seleccionar una estratègia de comprensió lectora i una estratègia d'expressió oral</p> <p>En aquest taller hem seleccionat l'estratègia lectora de fer prediccions.</p> <p>Com a estratègia oral treballarem que en posar en comú el taller cal escoltar atentament el que diuen els companys per no repetir la mateixa idea.</p> <p>S'introdueix una falca durant la lectura independent comentant als alumnes aquesta estratègia oral i també amb la finalitat de mantenir l'atenció en la lectura i evitar la dispersió de l'atenció.</p>
<p>4. Identificar el grup de diversitat</p> <p>En el treball d'aquesta estratègia, la lectura independent ha de permetre un treball a diferents ritmes segons la capacitat lectora de cada alumne.</p> <p>Mentre fan la lectura independent, el docent donarà suport als alumnes amb dificultats. Si cal se'ls pot facilitar una bastida en què s'hagin assenyalat els llocs del text on cal aturar-se per fer una predicció i en què es pot haver modelat encara una predicció més.</p>

B) TALLER

ESTRATÈGIA QUE ES DESENVOLUPA: Fer prediccions/hipòtesis i comprovar en el text si s'han encertat.

TEXT: “Tot el que li cal saber a una zebra per sobreviure a la sabana”. Conte del llibre *Tretze tristos tràngols*, d'Albert Sánchez-Piñol.

Enllaçat a: <http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/comprensio/23/index.htm>.

El modelatge que es farà requereix que el text es projecti durant la minillió.

1. MINILLIÓ (20')

CONNEXIÓ	MODELATGE	PARTICIPACIÓ ACTIVA	ENLLAÇ
Lligam amb l'alumnat. “Us ensenyo de què es tracta i per què és important”.	El docent és l'expert i modela l'estratègia. “Ho penso en veu alta i ho faig davant vostre”.	Els alumnes practiquen l'estratègia i la comparteixen. “Gira't i parla!”	Reflexió final i encàrrec per a la lectura independent. “Podeu fer-ho sols?”.
Us agrada llegir històries? A mi sempre m'ha agradat molt. Em podeu dir algun conte que hagueu llegit? (...) .Fixeu-vos que tots els contes contenen un missatge. Us n'imagineu un que fins i tot ens permetés aprendre coses sobre ciència? Ja sabeu que aquest curs a Ciències estem estudiant els éssers vius i les seves funcions. El protagonista d'aquesta història és un animal. Llegint-la ens podem imaginar molt millor com es	Fixeu-vos com ho faig en els primers paràgrafs del text. Ho aniré comentant i anotant. Quan una cosa del text em sorprengui m'aturaré i faré una predicció. Començo la lectura del primer paràgraf. Veig que es confirma que en aquesta història una zebra serà perseguida per una lleona. A més, sembla que serà molt emocionant. Per aconseguir salvar la vida, la zebra haurà d'aplicar els consells que li va donar la seva mare quan era petita. Tinc ganes de llegir la història per veure quines aventures ha de passar la zebra i per saber si aconsegueix salvar-se.	Mentre vaig llegint, vaig fent suposicions basades en les pistes que em donen el text o les imatges, juntament amb el que jo ja sé. Continuo llegint i puc veure si les meves prediccions es confirmen o l'autor em sorprèn. Ara segur que teniu ganes de saber com continua la història i si la zebra podrà salvar-se. Us proposo que ho proveu vosaltres per parelles.	Segur que molts de vosaltres ja fèieu prediccions mentre llegíeu contes i novel·les. Ara us repartiré el text i cadascú, individualment, continuarà llegint el text fins al final.

<p>desenvolupa la seva vida i com és el seu hàbitat.</p> <p>En aquesta lectura veurem que per entendre bé una història i estar atents a una lectura, va bé fer prediccions/hipòtesis i que aquestes es poden fer a partir del text i també de les imatges.</p> <p>Quan sabem fer molt bé aquestes prediccions les fem de manera automàtica. Avui aprendrem a fer prediccions amb aquest text.</p>	<p>Continuo llegint el segon i tercer paràgraf: Durant milers i milers d'anys...dreça les orelles i gira-les per escoltar el que no pots veure.</p> <p>M'aturo i m'imagino que la zebra anirà a beure aigua i la lleona estarà amagada per atacar-la. (En el cas que calgui la bastida, anoto la predicció al quadre: "La lleona atacarà la zebra quan estigui distreta bevent aigua".)</p> <p>Fixeu-vos que fer aquesta predicció m'ha permès entendre millor el text i estar més atenta a la lectura. També m'ha permès relacionar-lo amb el que ja sabia.</p> <p>Tinc ganes de continuar llegint i saber què passarà exactament.</p>	<p>Us llegiré un altre fragment i mentre llegeixo segur que se us acudiran noves prediccions.</p> <p>En el quart paràgraf puc llegir que la zebra, seguint els consells de la seva mare, estava molt atenta escoltant els sorolls. Ha sentit el soroll d'una branqueta que ha trepitjat la lleona i ha pogut fugir corrents. Heu fet alguna predicció sobre el que us he llegit?</p>	<p>(Si algun alumne ho necessita, se li facilitarà un quadre per recollir les prediccions, com a suport a l'activitat.)</p>
---	---	--	---

2. LECTURA INDEPENDENT (20')

Durant la lectura independent els alumnes llegeixen el text i el docent s'ocupa dels que tenen dificultats. L'alumnat aplica les estratègies que ha après durant el modelatge a la resta de la lectura proposada.

A la meitat d'aquesta fase, es fa una interrupció per introduir l'estratègia oral d'interacció:

"Recordeu que quan posem en comú el que estem treballant en aquest taller, és molt important escoltar atentament el que diuen els companys per no repetir la mateixa idea".

3. PARLEM DEL TEXT (COMPARTIR I REFLEXIONAR) (10')

Ara toca fer les aportacions orals. Aquest moment del taller serveix per compartir la tasca individual en dos aspectes:

a. Compartim la tasca que hem fet. Per parelles o en grups de 4, els alumnes comparteixen els llocs de la lectura on s'han aturat, les

prediccions que han fet i si les han encertat segons el que han pogut llegir al text.

b. Compartim la reflexió sobre el procediment lector que hem treballat. El grup classe comparteix la dificultat que ha plantejat la tasca i tothom comenta com ha fet les prediccions i en què s'ha basat.

El docent aprofitarà aquest moment per construir el **referent d'aula de l'estratègia fer prediccions**. (Si no hi ha temps per fer-ho en aquesta sessió, es farà en una sessió de classe en què es repregui el text per treballar-lo a la matèria.)

Abans d'acabar la sessió dedicarem uns minuts a fer la **valoració del que hem après en el taller** (document sobre la metacognició).





4. ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

El docent pot formar un petit grup i ser-hi present durant la lectura independent per tal d'ajudar els alumnes amb més dificultats en la comprensió del text i de l'estratègia que es treballa. Oferirà suports addicionals als alumnes amb dificultats: pot assenyalar a la lectura els punts on s'han d'aturar per fer les prediccions i, si cal, pot modelar alguna predicció més.

Els alumnes més autònoms recolliran les prediccions que fan en el quadre:

- Numeraran els llocs on s'aturen
- Escriuran la predicció que fan
- Assenyalaran amb un símbol en el quadre si s'ha encertat la predicció quan la lectura del text porti la informació oportuna.
- Escriuran el que ha passat quan el text porti la resposta.

C) BASTIDA DE SUPORT D'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

 <p>Penso que...</p>	<p>Ho he encertat?</p>  	 <p>Ara sé que...</p>
<p>1. El lleó atacarà la zebra quan estigui distreta bevent aigua.</p>	<p>OK</p>	<p>La zebra sent el soroll del lleó i fug corrents.</p>
<p>2.</p>		
<p>3.</p>		
<p>4.</p>		
<p>5.</p>		
<p>6.</p>		

Nom i cognoms:

Data:

Valoració metacognitiva del taller de lectura
Tot el que li cal saber a una zebra per sobreviure a la
sabana

1. Escribe 3 cosas que hagas après en aquesta classe.

**2. Valora la teva EXPERIÈNCIA de “FER PREDICCIONS mentre llegeixes”:
escull la resposta que s’adapti més al que has fet.**

1	2	3	4
Per a mi aquest mètode no és cap novetat. Ja el <u>coneixia</u> , <u>sempre</u> l' <u>aplico</u> quan llegeixo.	Per a mi no és cap novetat. Ja el <u>coneixia</u> bastant, però <u>no sempre</u> l' <u>aplico</u> quan llegeixo.	Per a mi no és cap novetat. Ja el <u>coneixia</u> una mica i l' <u>aplicava</u> <u>sense</u> adonar-me'n.	Per a mi aquest mètode <u>és una</u> novetat. El coneixia <u>poc</u> , i <u>no</u> l' <u>aplicava</u> pràcticament mai.

3. Aquesta activitat t’ha ajudat a entendre millor el text?

Molt..... Bastant..... Poc..... Gens.....

FAIG PREDICCIONS

Què faig per fer una predicció?

Mentre llegeixo, vaig fent suposicions
basades en les pistes que em donen el text o les imatges,
juntament amb el que jo ja sé.

Continuo llegint i puc veure si les
meves prediccions es compleixen o
si l'autor em sorprèn.

10. Bibliografia²⁵

- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer Educación.
- Cazden, C.B.(1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós i MEC.
- Coll *et al.* (1998). *Observació i anàlisi de les pràctiques educatives escolars*. Barcelona: UOC.
- Currículum educació primària
<http://www.xtec.cat/web/curriculum/primaria/curriculum>
- Currículum educació secundària obligatòria
<http://www.xtec.cat/web/curriculum/eso>
- Departament d'Ensenyament (2013). *La lectura en un centre educatiu*
http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/4fcb7f08-acc8-43ad-b1bf-5f303ec82902/lectura_centre_educatiu.pdf
- Lewis, M.; D. Wray (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Ediciones Morata.
- Minguela, M.; I. Solé (2011). *Comprens el que llegeixo? De la valoració de la pròpia comprensió a l'ús d'estratègies de lectura*, «Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura», núm. 53, p. 35-44.
- Model gradual d'alliberament de responsabilitat
http://en.wikipedia.org/wiki/Gradual_release_of_responsibility
- Salavert, R. (2011). *Això és per al professor de llengua i literatura... vols dir?*, Tallers de Llengua i Literatura Catalanes
<http://bloccs.xtec.cat/tallersllc/files/2012/02/salavertxvtallers.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clau: la competència lectora segons PISA*. Barcelona: Graó.
- Pàgina d'A. Calero *Aportaciones teórico-prácticas a la enseñanza directa de estrategias de comprensión lectora, desde un enfoque metacognitivo*:
<http://comprension-lectora.org/>
- Pàgina ReadingRockets: <http://www.readingrockets.org/> (Versió en espanyol:
<http://www.colorincolorado.org/>)

²⁵ Darrera consulta dels enllaços: 23.2.2015.