

ORIENTACIONS PER A LA MILLORA DE LA COMPRENSIÓ LECTORA I L'EXPRESSIÓ ESCRITA

Competència comunicativa lingüística – **Educació primària**

Actualització: novembre de 2010

- 1. Introducció pàg. 2
- 2. Competència comunicativa lingüística pàg. 4
- 3. Comprensió lectora: la lectura pàg. 5
- 4. Expressió escrita: l'escriptura pàg. 16
- 5. Referències bibliogràfiques pàg. 32
- 6. Currículum de l'àmbit de llengües pàg. 34



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
**Direcció General de l'Educació
Bàsica i el Batxillerat**

www.xtec.cat/edubib

1. Introducció

Aquestes orientacions van adreçades a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua a l'educació primària. D'acord amb el currículum de l'àmbit de llengües d'aquesta etapa, la competència comunicativa és la primera competència que cal considerar perquè és justament la més global i comuna, i és per això que ha de ser atesa des de totes les àrees, ha d'articular els aprenentatges que s'han de fer en totes les llengües, i també ha de ser utilitzada en les diverses activitats educatives del centre per assolir el seu desenvolupament coherent i eficaç. La competència comunicativa es concreta en la competència oral, la competència escrita i la competència audiovisual.

Ahora, també hem de considerar dues competències més dins l'àmbit de les llengües: la competència plurilingüe i intercultural, indispensable per actuar adequadament en un món plural, multilingüe i multicultural; i la competència literària, que fa possible que els infants i joves puguin comprendre millor el món que els envolta, les altres persones i a si mateixos a través de la lectura d'obres de qualitat i del contacte amb tot tipus de construccions de la cultura tradicional.

Aquest document facilita orientacions per a la millora de la competència escrita dels nens i les nenes de l'educació primària, tant des de la vessant receptiva (lectura) com des de la vessant productiva (escriptura), i, per bé que posa l'accent en la comprensió lectora i l'expressió escrita, cal relacionar-la també amb les interaccions orals que afavoriran un aprenentatge cada cop més conscient i eficaç, i amb les dimensions plurilingüe i intercultural i literària.

Aquestes orientacions per a la millora de la lectura i l'escriptura també volen contribuir en el procés d'anàlisi dels resultats de les proves externes de l'educació primària (6è curs, diagnòstiques del cicle mitjà). El procés d'anàlisi de resultats requereix preguntes, davant dels resultats obtinguts, com ara: què es pot fer per millorar?, què millorar i per a què?

Aquesta tipologia de preguntes demana una modalitat de treball basada en la reflexió i el diàleg en el si de l'equip docent de centre i s'ha d'abordar no solament des de protocols o tècniques merament quantitatives, sinó que requereix també de metodologies qualitatives, és a dir, metodologies orientades a la comprensió dels processos educatius.

El treball reflexiu entre el professorat i les deliberacions i acords compartits, ja sigui sobre el treball o sobre les condicions en què es realitza, són actuacions de cabdal importància en aquest procés.

Aquestes actuacions han de conduir cap a una millor comprensió de la realitat de l'alumnat, i, per tant, han de facilitar la presa de decisions orientada a la reelaboració de la pràctica professional, si escau.

La reflexió de cada mestre/a, després de passar i corregir les proves, és un primer nivell d'avaluació interna des de la perspectiva individual. Aquest és un punt imprescindible sense el qual no es poden fonamentar canvis de més abast.

Però els canvis que s'espera que es generin, a partir de l'anàlisi dels resultats de l'avaluació, haurien de situar-se més enllà de l'aula i de l'ensenyant, haurien d'implicar-hi el cicle i el claustre.

El fet que es disposi de resultats de diferents tipus de proves ofereix l'oportunitat de dur a terme un treball de centre a l'hora de valorar-ne els resultats.

Per aquest motiu es considera convenient que un petit grup o comissió, del qual ha de formar part l'equip directiu, s'encarregui de potenciar i dinamitzar el procés de reflexió i de presa de decisions. Aquest petit grup o comissió hauria de fer una primera anàlisi de resultats i preparar-ne la presentació al claustre.

Posteriorment caldria que organitzés el procés de reflexió i discussió en el si dels equips de cicle. Per fer-ho, s'hauria de facilitar la informació de manera que ajudés a orientar la reflexió i la presa de decisions tant transversalment dins el cicle com verticalment en el centre.

Amb la informació recollida, el centre pot analitzar els resultats obtinguts pel que fa a l'alumnat, al cicle i al centre, fer una valoració global dels resultats i proposar hipòtesis explicatives del perquè dels resultats. Tots aquest passos requereixen una tasca de comprensió, reflexió i creativitat.

Aquest treball de reflexió hauria de servir, no només per arribar a acords sobre quins aspectes de la competència comunicativa lingüística caldria millorar, sinó també per sensibilitzar els mestres de la necessitat d'encetar un procés de revisió sobre la gestió curricular d'aquesta competència, a fi d'introduir els canvis necessaris per obtenir-hi una millora.

Per facilitar la revisió proposada, caldria veure quins són els continguts que intervenen en l'avaluació i amb quin tipus d'activitats s'avaluen. Un cop identificats els continguts i les activitats, es proposa:

- constatar si es treballen tots els continguts i de manera suficient en llengua catalana i llengua castellana;
- reflexionar sobre com treballar els continguts perquè puguin esdevenir elements al servei de l'adquisició de les competències.

Amb els resultats dels centres de la prova de 6è es poden comparar els resultats propis amb els dels altres centres de Catalunya. Aquesta anàlisi haurà de servir per tenir un referent extern que validi o reorienti la valoració que s'ha fet en l'anàlisi interna.

Finalment, aquest equip o comissió hauria de coordinar la posada en comú i l'elaboració de les propostes a nivell de cicle i centre, que haurien de presentar-se al claustre per a la seva aprovació i s'haurien de recollir en els documents de centre corresponents.

Tot aquest procés d'anàlisi, reflexió i presa de decisions es pot contrastar, a posteriori, amb la inspecció i en la coordinació amb altres centres de la zona a fi de poder planificar o programar actuacions de millora conjuntes.

Un cop analitzats els resultats obtinguts en les proves d'avaluació diagnòstica del centre i després d'haver-los confrontat amb els referents externs que aporten les dades de les proves de 6è, cal que s'encetin, dins el marc de l'avaluació interna, processos orientats a aconseguir una millora en l'adquisició de la competència comunicativa lingüística.

L'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les àrees curriculars. També és cert que hi ha tipologies d'activitats més adequades que d'altres per facilitar l'adquisició de les competències, però un dels aspectes clau per a l'adquisició és com es treballen; així, la metodologia esdevé el recurs essencial per orientar el treball cap a l'adquisició de les competències.

Les orientacions d'aquest document són unes reflexions sobre el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat, que van acompanyades d'instruments per a la presa de decisions i propostes de millora en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que enforteixen també el treball de la llengua de manera transversal.

2. Competència comunicativa lingüística

La competència comunicativa lingüística i audiovisual és l'eina bàsica per vehicular tots els aprenentatges i, per tant el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees del currículum, ja que en totes elles s'han d'utilitzar els llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i la gestió de la informació, la construcció i la comunicació de coneixements, la representació, la interpretació i la comprensió de la realitat, i l'organització i l'autorregulació del pensament, les emocions i la conducta.

Cal una atenció focalitzada en com s'utilitza aquesta competència en les diverses activitats d'ensenyament i d'aprenentatge de totes i cadascuna de les àrees curriculars.

De manera general, els coneixements, les habilitats i les actituds propis d'aquesta competència han de permetre interactuar i dialogar amb altres persones de manera adequada: expressar observacions, explicacions, opinions, pensaments, emocions, vivències i argumentacions; gaudir escoltant, observant, llegint o expressant-se utilitzant recursos lingüístics i no lingüístics; aprofundir en la interpretació i comprensió de la realitat que ens envolta.

Aquesta competència és essencial en la construcció de coneixements i pensament social crític: en el tractament de la informació i el domini dels recursos comunicatius específics de les diverses àrees ha de facilitar la comunicació del coneixement i compartir-lo: descrivint, explicant, justificant, interpretant o argumentant els fenòmens que es plantegen en els projectes d'estudi a les aules.

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que han de recolzar-se en el coneixement i reflexió sobre el funcionament del llenguatge i dels recursos comunicatius específics de cada àrea curricular, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com a objecte d'observació, anàlisi i creació.

D'aquesta competència bàsica s'analitzaran els aspectes corresponents a la comprensió lectora i a l'expressió escrita.

3. Comprensió lectora: la lectura

La llengua escrita, a diferència de la llengua oral, ha de ser més explícita, ja que no disposa dels recursos contextuals com el gest i la mirada, ni té una situació de comunicació compartida entre l'emissor i el receptor. En canvi, té la qualitat de fixar el missatge i mantenir-lo en el temps.

La comprensió lectora té el suport d'un text i la representació gràfica del llenguatge. Com en el cas de la llengua oral, la comprensió de textos escrits implica el coneixement d'un lèxic i unes estructures morfosintàctiques que en l'escrit poden ser diferents que les de la llengua oral. A més a més implica el coneixement, encara que sigui d'una manera intuïtiva, de l'estructura textual que organitzen les idees i responen a uns objectius diferents i exclusius de l'escrit.

El procés de lectura implica diverses activitats cognitives; l'alumnat ha de descodificar el text i relacionar les grafies amb els fonemes de la llengua (tant si verbalitza com si no). Però, a més a més implica ser capaç d'extreure diferents idees del text, d'interrelacionar-les entre si per arribar a un significat més ampli i establir-hi una jerarquia. Això no vol dir que la comprensió del text sigui la suma de la comprensió dels elements aïllats, sinó al contrari, el procés de comprensió es dona conjuntament en la paraula, la frase i el text.

No obstant això, la comprensió lectora no és una qüestió de tot o res sinó que hi ha diferents aspectes dins de la comprensió. Es poden distingir tres tipus de comprensió: *la comprensió literal o d'obtenció d'informació del text*, *la comprensió interpretativa o inferencial* i *la reflexiva o avaluativa*. Les dues darreres van més enllà de la informació continguda en el text, requereixen els coneixements previs de la persona que llegeix i li demanen cada cop més una intervenció.

Els aspectes inicials: la descodificació i el reconeixement de paraules

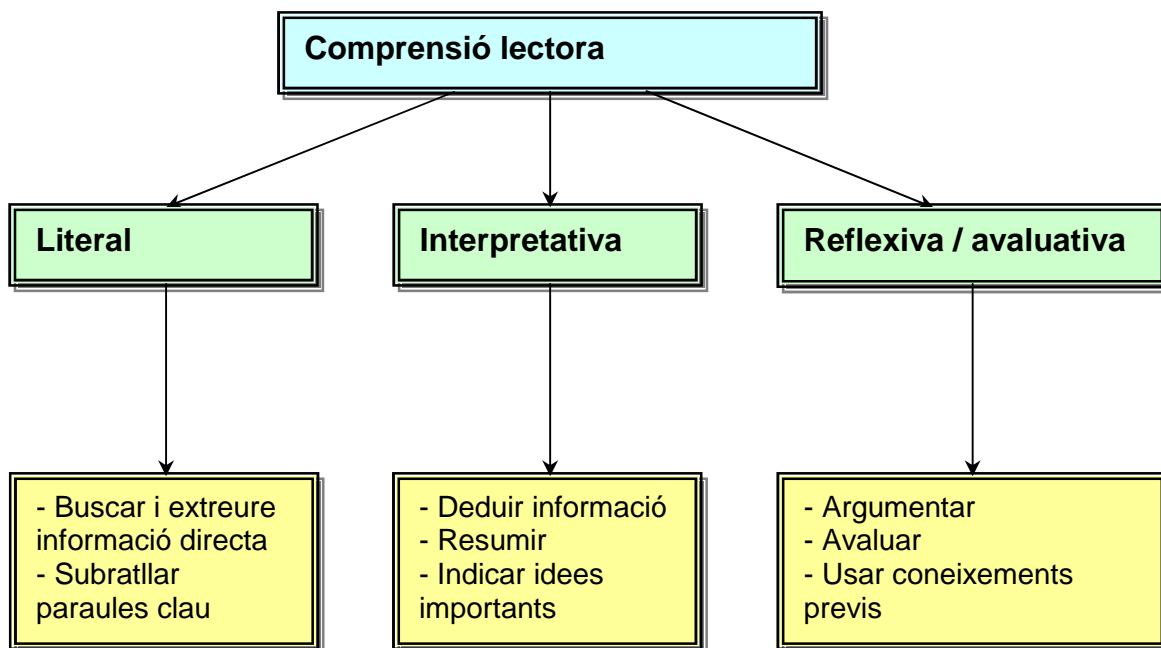
Per poder arribar al missatge que transmet un text escrit, l'alumne/a ha de conèixer la naturalesa de la representació gràfica que li permet relacionar els signes gràfics amb uns elements sonors. L'aprenentatge d'aquest principi implica el coneixement de la relació grafia-so per tal de fer aquesta descodificació d'una manera prou àgil.

Quan l'aprenent de lector/a té la capacitat d'atenció i el raonament centrat en aquests aspectes més inicials o bàsics, no disposa de recursos cognitius per fer una comprensió del text; per contra, com més àgil és aquesta descodificació més pot centrar-se en el contingut del text.

La lectura àgil implica la via de reconeixement ràpid de paraules (o via lèxica), es tracta d'un reconeixement global de la paraula escrita que inclou no només la forma gràfica sinó també el significat i altres informacions com la pronunciació. També pot implicar el coneixement de la classe gramatical necessària per a l'ús adequat de la paraula dins del text. Això no vol dir que per utilitzar la via lèxica s'hagi de ser capaç de dir explícitament a quina categoria gramatical correspon la paraula, ni d'assenyalar els morfemes que té, etc., és a dir, que no implica una reflexió metalingüística conscient.

Tipus de comprensió lectora

La comprensió es pot fer a diferents nivells. Segons l'actuació que fa el lector/a, pot extreure la informació directament del text, o bé pot deduir-la, o finalment, pot prendre un punt de vista més personal i crític.



Quadre 1. Comprensió lectora

1. **Literal o d'obtenció d'informació:** s'extreu la informació directament del text. Consisteix a seleccionar únicament la informació pertinent segons la pregunta que es faci o segons la informació que s'està buscant. Es tracta d'un tipus molt important de treball lector, però no garanteix que el lector/a sigui capaç de traslladar aquell coneixement a altres situacions; fins i tot pot no entendre allò que se li pregunta i limitar-se a repetir allò que ha llegit.
2. **Interpretativa o inferencial:** el lector/a dedueix la informació que busca a partir de la informació que extreu del text. També es considera interpretativa la reformulació de la informació rebuda del text, és a dir, el fet de tornar a explicar allò que s'ha llegit amb unes altres paraules o bé fer-ne un resum o assenyalar-ne les idees més importants. Per arribar a aquest nivell de comprensió, s'han de posar en joc els coneixements previs, i és a partir d'aquests i de la lectura del text que es podrà arribar a fer les deduccions necessàries.
3. **Reflexiva o avaluativa:** el lector/a no només posa en funcionament els seus coneixements previs sinó també els seus criteris i opinions. Pot emetre judicis, avaluar la utilitat o la veracitat de la informació rebuda, posar-se en el lloc del personatge protagonista, etc.

Què implica la comprensió lectora

La comprensió lectora s'inicia fins i tot abans del procés de descodificació del text. Abans d'enfrontar-se amb el contingut concret, el mateix format i el suport físic ja aporten informació. Aquesta informació s'ha adquirit a partir d'experiències inicials que permeten reconèixer de quin tipus de text es tracta i què se'n pot esperar. Per això és important que es proposin textos reals i amb formats reals als alumnes.

Durant la lectura, el lector/a expert (professor/a) realitza un diàleg amb el text, i el lector debutant (alumne/a) és ajudat pel professor/a en aquest diàleg. És necessari que l'alumnat arribi a fer una interpretació del text, amb l'ajuda dels coneixements que es tinguin del tema. També és convenient que l'alumne/a pugui arribar a avaluar la pròpia comprensió i comprovar si respon als motius pels quals ha iniciat la lectura. D'altra banda, també ha d'arribar a ser capaç d'anticipar allò que vindrà a continuació, de comprovar les hipòtesis que ha fet al llarg de la lectura i reformular-ne d'altres a mesura que va avançant en el text.

Els procediments d'anàlisi i síntesi del contingut que es fan durant la lectura permeten reformular allò que s'ha llegit, dir-ho amb les pròpies paraules, fer-ne un resum, un comentari i fins i tot una crítica. També permeten aplicar els coneixements adquirits en altres àmbits, per exemple, seguir els passos per muntar una joguina aplicant allò que s'ha llegit.

De tot el que s'ha dit fins ara, es desprèn que la comprensió lectora, la lectura, implica un procés en el qual la persona que llegeix, a més de la descodificació del text, realitza tot un seguit d'actuacions estratègiques que la duen a fer-se seu el contingut del text.

En el moment de l'aprenentatge, cal que les diferents accions que fa el lector/a expert d'una manera més o menys inconscient i automàtica, les porti a terme d'una manera explícita per ensenyar l'alumnat per tal que serveixin de model. D'aquesta manera ajuda l'alumne/a perquè les pugui aplicar, primer amb tot el grup i de manera més o menys pautada, després per passar a reflexionar-hi amb l'ajuda de l'adult, i finalment per realitzar-les de forma autònoma.

Estratègies de comprensió

Estratègies de comprensió lectora		
Abans	Durant	Després
<ul style="list-style-type: none">✓ Objectius: per què es fa la lectura.✓ Hipòtesis o idees: què s'espera aprendre, trobar en el text.✓ Activació dels coneixements previs: què se'n sap, del tema.✓ ...	<ul style="list-style-type: none">✓ Confirmació, correcció de les idees.✓ Recapitulació parcial o global.✓ Control de la comprensió mitjançant preguntes i respostes.✓ ...	<ul style="list-style-type: none">✓ Avaluació de la comprensió.✓ Recapitulació parcial o global.✓ Valoració, comentaris.✓ Comunicació escrita, oral.✓ Producció d'algun text.✓ ...

Quadre 2. Estratègies de comprensió lectora

Una forma d'organitzar les estratègies de comprensió lectora és tenir en compte la dimensió temporal del procés.

En aquest sentit, es poden distingir tres moments per a la comprensió del text, cadascun dels quals requerirà d'estratègies diferents: abans, durant i després de la lectura.

- **Abans de la lectura**

Objectius de la lectura: qualsevol acte de lectura té un objectiu, que pot ser lúdic, de recerca d'informació o bé d'aprenentatge. Els propòsits de la lectura constitueixen la motivació necessària per passar a l'acció de llegir. Al mateix temps determinen la manera en què es realitzarà aquesta lectura. Per exemple, serà una lectura més selectiva si se cerca una informació concreta o una lectura més aprofundida si l'objectiu és estudiar el tema, etc.

Formulació d'hipòtesis: el material, les il·lustracions, la presentació i els indicis textuais (títol, subtítols, tipus de lletra, etc.) aporten una informació que permet preveure de quin tipus de text es tracta i quin tipus de contingut té.

Activació dels coneixements previs: es poden fer hipòtesis sobre el text des del moment en què ja s'han tingut experiències prèvies amb textos semblants. Al mateix temps, els coneixements previs sobre el contingut en permetran la comprensió; com més allunyat estigui un text de les experiències i dels coneixements del lector/a, més difícil serà d'entendre'l. Cal tenir present que aquests coneixements previs poden provenir de l'experiència intrínseca personal, de l'entorn immediat (família, escola, amigats...) i de l'entorn sociocultural (normes, valors, interculturalitat, plurilingüisme...).

- **Durant la lectura**

Formulació d'hipòtesis: durant la lectura es va anticipant el contingut que vindrà a partir del que ja s'ha interpretat. Aquestes hipòtesis es posen de manifest a diferents nivells, tant de paraules, com de frases, com de tot el text. Per exemple, es pot deduir el significat d'una paraula que no es llegeix bé en el text o l'estructura narrativa ens fa preveure que els personatges faran alguna cosa per tal de resoldre el conflicte que tot just es dibuixa en la introducció de la història.

Confirmació o rebuig de les hipòtesis: les diferents hipòtesis s'aniran confirmant o rebutjant a mesura que s'avança en la lectura. Aquest procés durà a la formulació de noves hipòtesis que seran confirmades o rebutjades més endavant.

Recapitulació: per entendre un text cal que es retengui en la memòria immediata la informació ja obtinguda. Les informacions es relacionen entre si, de la mateixa manera que el lligam entre els coneixements previs, i la nova informació obtinguda, és la que genera la interpretació que en fa el lector/a.

Control de la comprensió: paral·lelament a la interpretació de l'escrit, es poden detectar les incomprendiments possibles i decidir si cal continuar amb la lectura per obtenir més informació o és més prudent rellegir, si cal cercar una paraula al diccionari, o bé fer servir altres estratègies per evitar els buits d'informació.

- **Després de la lectura**

Avaluació de la comprensió: per fer una avaluació es pot respondre i aprendre a elaborar preguntes pertinents de diferents nivells de comprensió (literal, interpretativa i reflexiva).

Recapitulació: es poden recuperar diferents aspectes de la memòria d'un text per mitjà de la recapitulació, relacionant el contingut del text amb altres informacions.

Comunicació: es poden combinar diferents activitats per desenvolupar les habilitats comunicatives (llenguatge oral – lectura – escriptura) i d'aquesta manera captar les idees principals, resumir, controlar la comprensió, conversar per compartir les idees i les relacions personals que provoca el text amb funcionalitat comunicativa.

Creativitat: llegir una part d'una història (inici o final) per anticipar la resta o esbrinar com ha estat l'inici de la història són formes de estimular la creativitat. També ho és el treball de síntesi o aplicació relacionada (representació en diferents organitzadors gràfics, com ara, taules, esquemes, diagrames, mapes conceptuals, etc.).

Valoració: si el text ha respost a les expectatives plantejades, es pot avaluar reflexionant sobre si ha agradat, si ha sorprès, si el recomanaria, etc.

Orientacions per a la seqüència didàctica de comprensió lectora

Per planificar la seqüència didàctica caldrà tenir en compte:

- El text, la seva longitud i complexitat i el tipus de text.
- El suport en què es presenta.
- El coneixement que la persona que llegeix té sobre el tema.
- El domini del procés de descodificació.
- La capacitat per relacionar les diferents idees contingudes en el text.
- El tipus de comprensió que requereixen els objectius de la lectura.
- Les respostes i aplicacions que es poden demanar després de la lectura.

A tots els **nivells de complexitat** dels textos cal plantejar, però, activitats i preguntes que requereixin graus **de comprensió**. Fins i tot quan l'alumnat no té els aspectes més bàsics de la lectura ben assolits i això fa perillar la seva comprensió, ho poden fer a partir de la lectura feta per altres persones, per exemple, els professors. L'alumne ha de poder respondre, de manera oral o per escrit, o portar a terme activitats que impliquin diferents nivells de comprensió.

1. Essencialment la dificultat dels textos es pot graduar en funció de *diferents elements que en faciliten la comprensió*. Per exemple imatges, comentaris, format, etc., i per la complexitat lingüística i d'informació dels textos presentats. En el moment de plantejar situacions d'ensenyament i l'aprenentatge, cal tenir molt present les ajudes que es proporcionen i la

seva progressiva retirada, que permetrà que l'alumne/a avanci i sigui cada vegada més autònom en l'aprenentatge.

2. La dificultat també ve donada per *l'objectiu de la lectura*. En aquest sentit és interessant observar com una mateixa activitat pot variar el nivell de dificultat segons el tipus d'intervenció que es fa: si ha d'extreure una informació més global, si ha de ser més detallada, si ha de fixar-se en aspectes formals, etc.

L'objectiu de la lectura pot implicar diferents graus de comprensió. De les comprensions avaluades, en la comprensió literal l'alumne/a ha de tenir molt clar quin és el seu objectiu de lectura i ha de seleccionar la informació pertinent. En la comprensió inferencial, a més del procés anterior, ha de donar nous significats al contingut estricte del text.

3. Un element que és decisiu per facilitar la comprensió d'un tema és la *informació prèvia que en té el lector/a*. Les experiències prèvies dels alumnes d'un mateix grup-classe poden ser molt diverses depenent de circumstàncies diferents: l'entorn familiar, cultural, social, etc. Cal recordar que, en el plantejament de les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la comprensió escrita, és fonamental activar coneixements previs.

Un altre factor fonamental, en el plantejament de la realització cada cop més autònoma de la comprensió lectora, és *l'aprenentatge de les estratègies* diferents que aquesta implica. En un primer moment el model de l'ensenyant expert (un expert és qui pot explicar oralment les diferents estratègies que utilitza durant la comprensió del text) és una font d'aprenentatge fonamental. Si s'utilitza per modelitzar l'ensenyament, posteriorment cal demanar a l'alumne/a que apliqui aquestes estratègies d'una manera conscient. Una forma de fer-ho és mitjançant el comentari en el grup d'iguals orientat a la resolució d'una tasca, per passar més endavant a fer-les de manera més autònoma i automàtica.

En el procés d'ensenyament cal situar, sempre que sigui possible, les activitats de comprensió lectora en *contextos reals*, que donaran uns objectius de lectura i una motivació que ajudarà a avançar en l'aprenentatge i superar les dificultats que es vagin plantejant.

També cal tenir en compte la *diversitat de textos* que hi ha al nostre entorn, ja que cadascun dels textos implica una estructura interna diferent. Si no es proposen situacions comunicatives que impliquin mitjans diferents, diverses tipologies textuals i diferents registres (formals i informals), serà més difícil interpretar-los.

Els *mitjans digitals* comporten noves formes de presentació dels textos i noves formes de lectura: lectura no-lineal a causa de l'hipertext, lectura interactiva amb possibilitat de participació i de resposta, lectura amb un format multimèdia de diverses formes de representació (fotografies, il·lustracions, vídeo, àudio digitals). A més a més, els textos es presenten no només amb llenguatge sinó acompanyats de diversos signes i gràfics i amb ajudes que poden activar els coneixements previs. Tot això requereix tipus de processos de comprensió específics i diferents estratègies per al seu aprenentatge.

Tenint en compte tots aquests factors, també cal plantejar activitats de comprensió lectora que permetin millorar les habilitats requerides pels textos digitals.

Algunes consideracions sobre el procés d'aprenentatge de la comprensió lectora

Com hem comentat anteriorment és important saber descodificar un text i saber llegir-lo en veu alta correctament. Un infant que no sap descodificar, o que ho fa d'una manera errònia i poc automàtica, té la seva atenció tan centrada en aquests aspectes més bàsics que no és capaç d'entendre el que llegeix. Si la descodificació falla també falla la comprensió. Per millorar **la descodificació**, cal fer activitats que afavoreixin el pas de la via indirecta (o via que es fa servir per descodificar, i que implica la relació de correspondència fonogràfica), a la via directa o lèxica de reconeixement ràpid de paraules. A més, cal oferir models de lectura expressiva i preparar l'alumnat per a la lectura en veu alta. Aquestes qüestions bàsiques no es poden oblidar, però cal anar més enllà.

Sovint es plantegen les activitats de lectura com a activitats de lectura expressiva o com activitats que demanen, únicament, donar solucions i respondre preguntes. Aquestes són més activitats d'avaluació mesuradora que d'aprenentatge, ja que no impliquen cap tipus de plantejament abans ni durant la lectura i sovint tampoc es comenten les diferents vies de solució de les activitats plantejades després de la lectura. Els comentaris i les reflexions fets per l'alumnat en el context del grup-classe són una font d'aprenentatge i faciliten l'avaluació continua per part de l'ensenyant.

Per incidir en la comprensió cal ensenyar les estratègies, que aquesta implica. Durant l'aprenentatge, és fonamental el paper de **model que hi fa el professor/a com a lector/a expert**. Cal que les diferents accions que fa abans, durant i després de la lectura, d'una manera més o menys inconscient i automàtica, les realitzi de forma explícita: que expliqui tot el que fa i tot el que pensa mentre va llegint.

Posteriorment cal plantejar l'aplicació d'aquestes estratègies, primer amb tot el grup i de manera més o menys pautada. Una bona manera de fer-ho és mitjançant el comentari en el grup d'iguals orientat a la resolució d'una tasca, més endavant es passarà a reflexionar-hi amb l'ajuda de la persona experta, i, finalment, s'arribarà a l'aplicació de les diferents estratègies de forma autònoma.

Igualment, en la línia d'afavorir la reflexió, cal tenir en compte que s'han de plantejar situacions que requereixin diferents nivells de comprensió.

Encara que l'infant no tingui la descodificació prou àgil, a partir de la lectura en veu alta de la persona adulta o d'altres alumnes més experts ja es poden introduir les diferents estratègies de comprensió. Cal explicitar-les i fer-les en un primer moment de manera col·lectiva i guiada, per passar més endavant a fer-les d'un manera més autònoma i individual. El modelatge és un dels procediments d'ensenyament i d'aprenentatge més productius, molt més que l'explicitació exclusivament verbal o els consells i orientacions descontextualitzats.

Les **estratègies de comprensió** són un procediment comú a totes les llengües. L'ensenyament d'aquestes estratègies en una d'elles reverteix en les altres.

1. **Textos reals**: com ja hem dit anteriorment, en treballar la comprensió escrita, cal tenir en compte que, abans d'enfrontar-se amb el contingut concret, el mateix format i el suport físic ja aporten informació. Aquesta informació s'adquireix a partir d'experiències prèvies i permet reconèixer de quin tipus de text es tracta (publicitat del supermercat, un llibre de text, o unes instruccions de muntatge) i què se'n pot esperar. Per això és important que es proposin textos reals i amb formats reals.

En aquest sentit és interessant veure que cada tipus de text i de suport tenen una estructura i unes característiques diferents. Per això cal fer propostes didàctiques de lectura similars a les que els lectors fan a la vida quotidiana.

2. **Lèxic contextualitzat:** en plantejar activitats de comprensió lectora, caldrà controlar la dificultat del text. Aquesta ve donada per la seva longitud, però també per la complexitat de les idees que comunica, pel tipus de frases que utilitza, pel lèxic i també per la major o menor proximitat del tema tractat amb els coneixements previs.

Hi ha mancança de comprensió que ve determinada pel desconeixement del lèxic o per la incapacitat de deduir el seu significat a partir del context. En aquest cas la solució passa per proporcionar situacions en què s'usi el lèxic amb tota l'extensió del terme, és a dir: comprenent-lo i usant-lo de manera contextualitzada, en situacions comunicatives diverses. També cal donar estratègies per superar aquesta dificultat: com fer una deducció, cercar el significat al diccionari, etc. En general, el lèxic cal treballar-lo des de cada llengua, tot i que hi ha algunes paraules que si són molt similars, en el cas del català i castellà, es poden deduir.

A vegades, l'alumnat que pot tenir un nivell de comprensió baix entén totes les paraules, o gran part d'aquestes, però no comprèn el significat global de la frase, ja sigui per les seves característiques o pel desconeixement de la llengua; perquè la llargada o complexitat de les frases li resulta excessiva o bé és incapaç de relacionar les informacions que donen les diferents parts de la frase. Els i les alumnes són capaços de comprendre'l d'una manera parcial, però tenen dificultats per establir relacions entre les idees que el text aporta.

3. **Activitats variades:** algunes de les dificultats de comprensió són causades pel desconcert que plantegen determinades situacions noves, ja sigui pel seu contingut o plantejament. Les activitats de comprensió lectora han de ser variades i han de respondre a diferents situacions comunicatives que impliquin tipus de text i registres diversos.
4. **Revisió de les activitats:** de tot el que s'ha dit fins ara, es desprèn que tot procés d'ensenyament i aprenentatge ha de tenir sempre present l'adquisició d'una progressiva autonomia. En aquest sentit és fonamental que l'alumnat adquireixi la capacitat de revisar les activitats que realitza. No es pot donar per acabada una activitat, ja sigui de lectura o no, sense que n'hagi fet una revisió, hagi vist si respon als objectius plantejats, si les respostes donades són correctes, etc.

Qüestionaris per a la millora de la comprensió lectora

Els qüestionaris que es presenten a continuació són uns models que pretenen ajudar a l'autoavaluació i la recollida sistemàtica d'informació de diferents aspectes de la comprensió lectora.

A partir de la compleció dels qüestionaris es pot generar un procés de reflexió pedagògica i debat en el si de l'equip docent del centre que facilitarà arribar a propostes d'intervenció per a la millora dels resultats.

Estratègies de comprensió lectora <i>comprensió lectora</i> A classe:	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
1. L'ensenyant actua de model explicitant les estratègies de comprensió que l'alumnat haurà d'aplicar després de manera autònoma.				
2. Abans de començar a llegir un text, es demana que se n'observin les característiques formals i que se'n facin deduccions.				
3. Es fan activitats relacionades amb l'activació de coneixements previs, abans de la lectura d'un text.				
4. Abans de llegir s'especifica el propòsit de la lectura, és a dir, el motiu per llegir: cerca d'informació, contrast d'opinions, lúdic, etc.				
5. Es demana que durant la lectura es facin anticipacions del contingut i que es corroborin o es rebutgin,				
6. Es demana que durant la lectura, en un determinat punt d'inflexió, es recapituli sobre allò que s'ha llegit.				
7. Es fan activitats que requereixen una comprensió literal.				
8. Les activitats proposades requereixen seleccionar informació.				
9. Es fan activitats que requereixen inferir informació del text.				
10. Es fan activitats que requereixen interrelacionar informació procedent de fonts diverses (diferents textos, imatges...).				
11. Es duen a terme activitats que requereixen una comprensió crítica (valorar la informació rebuda, posar-se en el lloc d'un altre, donar una opinió...).				
12. Es fan activitats en què s'han de resoldre diferents tipus de situació per demostrar-ne la comprensió: preguntes obertes, tancades, respostes d'opció múltiple, realitzacions gràfiques o motrius, respostes orals, escrites...).				
13. Es proposen activitats de síntesi de la lectura graduades amb un major o menor suport per tal que s'apregui a resumir textos i a buscar-ne el tema i les idees principals.				

Participació de l'alumnat i ajustament <i>comprensió lectora</i> A classe:	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
1. Es plantegen activitats de lectura a partir de situacions que es donen a l'aula i al centre.				
2. Es tenen en compte les aportacions i experiències de l'alumnat.				
3. S'especifica el propòsit de cada lectura, és a dir, es té clar el motiu pel qual s'està realitzant la lectura, cerca d'informació, contrast d'opinions, lúdic, etc.				
4. Es demana que durant la lectura es facin pauses que permetin reflexionar sobre el seguiment del missatge del text, és a dir, sobre el nivell de comprensió.				
5. Es proposen activitats de comprensió lectora graduades amb un major o menor suport, per part de l'ensenyant, per tal que l'alumnat avanci en la mesura de les seves possibilitats.				
6. Es fan lectures preparades per incidir en els aspectes formals: entonació i descodificació.				
7. S'ajuda a expressar el missatge rebut amb les pròpies paraules per tal de comprovar-ne la comprensió.				
8. Es gradua la dificultat de les activitats oferint suports i orientacions diferents segons les característiques de cada alumne/a.				
9. Es graduen les dificultats de les activitats successives, per poder adquirir un domini cada cop més gran en la realització de les tasques i una autonomia en les pròpies actuacions.				
10. Es proposen situacions en què s'hagin de revisar les respostes donades.				
11. Un cop acabada una activitat, es demana reflexionar sobre: què s'ha après, quins aspectes estan més reeixits, quins s'haurien de millorar, etc.				

Coneixement del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge <i>comprensió lectora</i>	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
A classe:				
1. Es presenten textos escrits de tipologia diferent: descripcions, poemes, contes, notícies, textos expositius, instructius, discontinus...				
2. Es proposen textos reals i amb formats reals i se n'observen les seves característiques formals.				
3. Es treballa la comprensió lectora de forma sistemàtica i aprofitant totes les funcionalitats que aporta la quotidianitat.				
4. Es demana la lectura de textos en suport digital, amb hipertext i multimèdia. (Internet i aplicacions informàtiques. Lectura en pantalla)				
5. Es presenten textos complementats amb diferents suports i acompanyants amb imatges i/o àudios.				
6. Es fa reflexionar sobre el lèxic desconegut i la possibilitat de deduir-ne el significat a partir del context o bé a partir del coneixement d'altres llengües.				
7. Es plantegen activitats que afavoreixen la reflexió sobre el lèxic per generalitzar els aprenentatges fets a partir de la lectura.				
8. Es plantegen activitats que afavoreixen la reflexió sobre la morfosintaxi, per tal de generalitzar els aprenentatges fets a partir de la lectura.				
9. Es llegeixen i comenten textos escrits, per tal de tenir models correctes: estructura del text, lèxic, expressions, ús d'anàfores, etc.				
10. S'analitzen comparativament diferents textos semblants quant al contingut i diferents quant a l'enfocament o al registre.				

4. Expressió escrita: l'escriptura

A l'igual que la comprensió lectora, l'expressió escrita implica un suport i un sistema de representació gràfica del llenguatge. A diferència del llenguatge oral, en el que les persones emissora i receptora solen compartir un context i disposen de recursos com el gest, l'expressió i la mirada que permeten donar moltes coses per sobreenteses, l'expressió escrita és autosostinguda i més explícita. En canvi té la qualitat de fixar el missatge i mantenir-lo en el temps.

El procés d'escriptura implica per part de l'escriptor/a un coneixement del funcionament del sistema d'escriptura per tal d'establir les relacions entre els signes gràfics i el que representen. Aquests coneixements es desenvolupen durant els primers cursos i quan l'alumne/a arriba a segon o tercer curs d'educació primària ja ha de saber el funcionament del sistema. A més d'aquest aspecte cognitiu, hi ha un aspecte psicomotriu que fa que l'escriptura manual sigui clarament diferent a l'escriptura amb teclat a l'ordinador, en una pantalla digital interactiva o en el telèfon mòbil. Les diferències afecten no només si es fan amb una mà o amb dues, amb tots els dits o amb els polzes, amb el palmell de la mà o amb els dits, sinó també implica evocar el signe o reconèixer i localitzar-los en el teclat. Quan s'utilitza l'ordinador els programes de processament de textos es fan càrrec de molts aspectes formals de presentació i format del text.

Donat que l'escriptura és la representació d'una llengua, l'expressió escrita implica el coneixement:

- *d'un lèxic i d'unes estructures morfosintàctiques* que són diferents que les de la llengua oral,
- *de l'estructura i organització de la informació pròpia del text,*
- *dels diferents tipus d'estructura textual* que organitzen les idees i responen a uns objectius diferents.

Els textos escrits tenen finalitats diferents i van dirigits a un receptor/a que pot ser la mateixa persona que escriu, però que sovint n'és una altra o un grup. Això implica que l'escriptura s'hagi d'ajustar al destinatari o sigui a la persona que l'ha de llegir.

El sistema d'escriptura

Per poder escriure un missatge escrit s'ha de conèixer el sistema de representació que organitza el que es vol escriure. L'aprenentatge d'aquest sistema implica diferents etapes fins arribar al coneixement de la relació convencional entre les grafies i els fonemes en el cas del sistema alfabètic, com és el nostre. L'objectiu dels primers cursos escolars és arribar a automatitzar aquest coneixement.

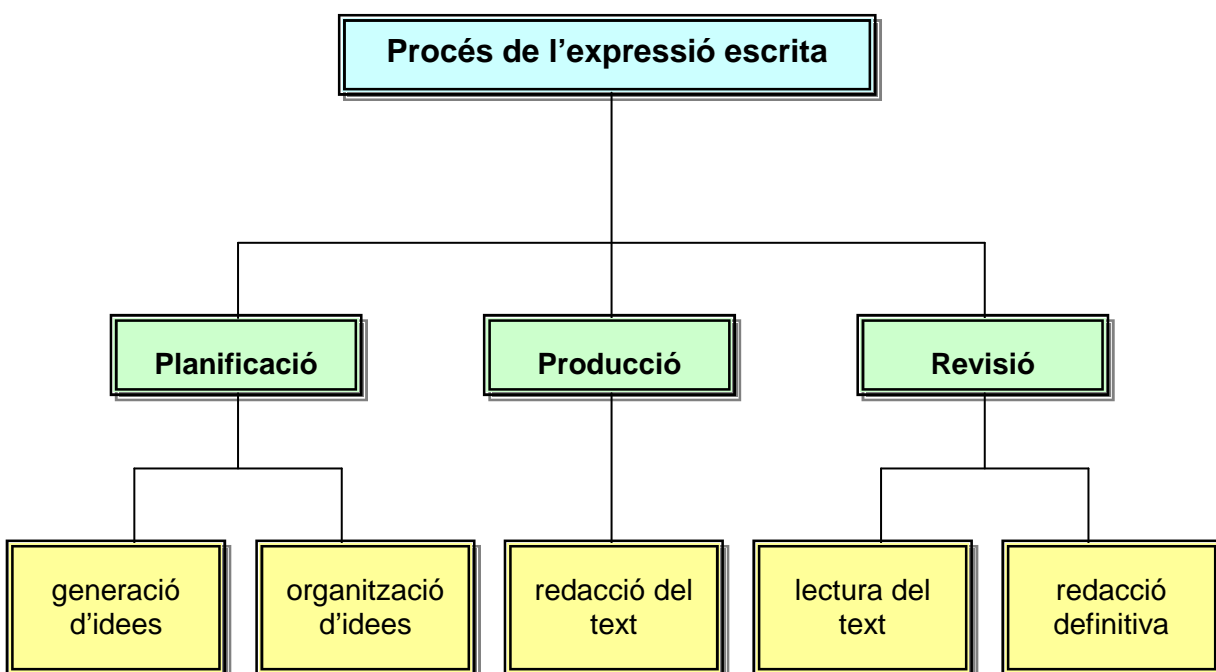
Quan l'aprenent d'escriptor/a té la capacitat d'atenció i el raonament centrat en aquests aspectes més bàsics, li costa molt fer una escriptura organitzada i coherent de les informacions. Per contra, com més àgil és aquesta codificació més pot centrar-se en el contingut del text i en la forma de transmetre les informacions.

En un primer moment la codificació es lenta, centrada en les relacions de correspondència entre les unitats. L'aprenent d'escriptor escriu només els sons que sent o les lletres que coneix i no aplica els aspectes més convencionals de l'ortografia de la llengua. Quan és capaç d'escriure textos, l'estructura d'aquests és elemental, els textos solen ser curts i si són llargs, freqüentment són poc coherents i cohesionats.

Quan l'escriptura ja és automàtica, l'escriptor/a pot dedicar més atenció al contingut del text i a l'organització de les idees. Revisa i rellegeix allò que ha escrit, evita les redundàncies, imprecisions, etc., i refà el text fins que la forma i el contingut el satisfan.

Què implica l'expressió escrita

En el cas dels escriptors experts, s'ha postulat que el procés de composició escrita presenta moments ben definits: un primer moment de planificació, després un moment de producció i finalment la revisió del text. Tot i això, durant la realització del text es pot revisar i reescriure, és a dir, que si bé es poden diferenciar aquests tres moments, també es poden treballar alhora. Segons el model presentat l'any 1980 pels investigadors nordamericans Hayes i Flower, (1980) a partir dels comentaris d'escriptors quan se'ls demanava que expliquessin la manera de procedir per redactar textos, els procés segueix l'esquema següent:



Quadre 3. Procés d'expressió escrita segons Hayes i Flower (1980).

- La planificació del text

Durant la planificació, els experts tenen en compte factors diferents:

- L'**objectiu** del text, és a dir, quin és el motiu pel qual s'escriu.
- Quin **contingut** ha de tenir el text. L'escriptor/a expert dedica un temps a la generació d'idees, a pensar sobre el contingut i també sobre la forma d'organitzar-lo. Aquesta organització s'ajustarà a una estructura interna que depèn del tipus de text que es realitza. En aquest moment pot ser que l'escriptor/a se n'adoni que no té prou informació i n'hagi de buscar.
- Un darrer aspecte de la planificació consisteix a tenir en compte a quin **públic** va dirigit per ajustar-s'hi.

Els dos primers factors determinen el tipus de text, en canvi, aquest últim en determina el registre amb què ha de ser expressat.

- **La producció del text**

Mentre es realitza el procés de redacció l'escriptor/a expert té present tot allò que ha planificat, fet que implica un control simultani a la mateixa escriptura.

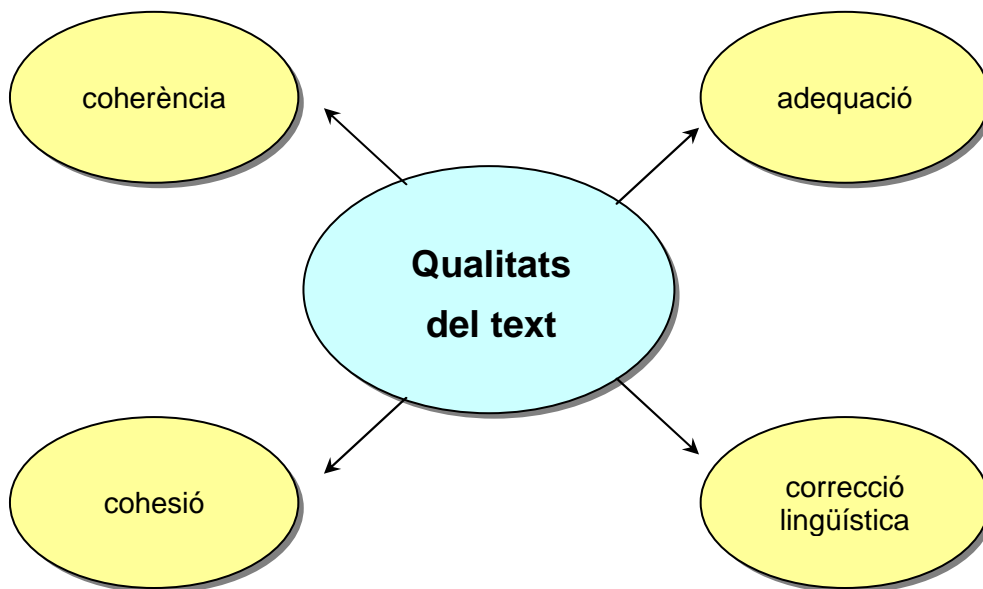
- **La revisió del text**

L'escriptor/a expert fa la revisió del text posteriorment a la redacció, però molt sovint, ja comença a fer modificacions durant el redactat. El fet d'escriure amb ordinador ho facilita, ja que permet inserir text o eliminar-ne, millorant-ne el resultat, sense que això impliqui tornar a escriure-ho tot de nou.

Fa la revisió tenint en compte diferents punts de vista. Des dels aspectes de contingut qualitat del text, la coherència i la cohesió fins als més formals de presentació i ortografia.

Qualitats del text

Per considerar que un text està ben escrit, els experts tenen en compte les qualitats següents:



Quadre 4. Qualitats del text per als escriptors experts.

Adequació: bàsicament està en relació amb l'ajust del nivell de llengua utilitzat per l'escriptor/a, pensant en el destinatari del text. Està molt relacionada amb els registres de la llengua. Per exemple: segons el lloc i la persona a qui va dirigit el text, pot ser més formal o més col·loquial.

Coherència: fa referència a l'estructura del text i, per tant, té a veure amb el tipus de text. Un text serà coherent quan segueixi una estructura adequada. Per exemple: començar-lo amb una introducció, seguida d'un desenvolupament

i acabar-lo amb una conclusió. La puntuació posa de manifest el valor expressiu del text. Es regeix per unes normes, per exemple, posar un punt i a part quan es canvia d'idea, usar comes en les enumeracions, etc.

Cohesió: fa referència a la unió entre les idees que exposa el text, per tant, n'implica el lligam, amb connectors, i les relacions anafòriques -que quedi clar, de qui s'està parlant en cada moment sense necessitat de repetir paraules- és a dir, usant sinònims, pronoms, girs, etc. També implica el manteniment del temps i la persona verbal d'una manera lògica al llarg de tot el text.

Correcció lingüística: respecte a les regles morfosintàctiques, lèxiques, ortogràfiques establertes per la normativa de la llengua.

A diferència dels experts que ja dominen molts dels aspectes de redacció, per a l'alumnat, la producció escrita de textos implica un aprenentatge complex: d'una banda necessita dels coneixements relatius al contingut evocat (el tema del text), i de l'altra, els coneixements lingüístics (vocabulari, sintaxi, organització textual). El primer tipus de coneixement suposa l'activitat de la memòria de treball per tal de mantenir activa les informacions que es volen escriure, el coneixement del segon tipus implica control sobre el llenguatge en relació amb els nivells lexical, sintàctic, textual. Els estudis de Scardamalia i Bereiter (1987) sobre l'evolució de la producció de textos fets amb adolescents mostren que inicialment els alumnes fan una simple transcripció dels coneixements que recuperen de la memòria (estratègia denominada "dir el coneixement") i que més tard poden remodelar els coneixements en funció dels objectius de relació (estratègia denominada "transformar el coneixement"). En aquest segon moment és quan poden coordinar les informacions que volen escriure amb els coneixements lingüístics.

Aquests estudis suara esmentats ens han permès veure les diferències entre els experts i els nens i nenes i joves quant a l'expressió escrita. Els i les alumnes no actuen d'igual forma que els experts quant a la planificació i la revisió del text, i, en relació amb la producció, per a ells té un cost de gestió molt més alt que per als experts. Per a l'alumnat, planificar vol dir produir i viceversa, per això el model dels experts no explica la producció dels infants. L'organització dels coneixements previs és un tasca complexa i el coneixement de l'estructura textual i del tipus de text pot necessitar durar tota l'escolaritat primària.

La reescriptura

Una alternativa a la producció espontània i sense models és la reescriptura. Els projectes de reescriptura es recolzen en la interacció entre lectura i escriptura, en l'anàlisi de textos d'autors que permeten observar el procés de producció i les estructures pròpies del text. L'observació de textos consagrats (contes clàssics de la literatura infantil, documents informatius, textos expositius, etc.) dona lloc a l'elaboració d'instrument i de criteris per a la redacció i ajuda més tard a la producció més creativa.

La incorporació de la reescriptura com a procediment d'ensenyança i aprenentatge dels textos escrits es basa en la capacitat infantil de reformular discursos com a conseqüència del contacte amb textos escrits. Aquesta capacitat es desenvolupa com un efecte de l'atenció sobre el llenguatge, sobre la forma d'expressió en els textos. Inclou operacions lingüístiques com ara la citació, la imitació o la paràfrasi. Es tracta d'una activitat que utilitza el vincle entre la lectura i l'escriptura. És per això que resulta important la selecció de textos per llegir als infants.

Les escriptures intermèdies

En moltes ocasions s'ha vist que ajudar l'alumnat a produir escrits intermedis, per exemple en el cas de textos documentals o periodístics (com ara llistes, resums, quaderns de lector o d'escriptor, reflexions de tota mena) tenen un valor heurístic que ajuda a pensar la llengua i el contingut de la redacció. D'aquesta manera es contribueix a elaborar regularment textos que serveixen per enriquir les redaccions finals. Aquesta proposta considera que l'expressió escrita té un component comunicatiu, i per això la importància de considerar el lector com un altre de si mateix (experiència d'alteritat), però també té un component de relació amb el món en el doble sentit d'aprendre el món i de situar-s'hi (Garcia-Debanco, 2007).

És per aquesta raó que la proposta d'escrits intermedis s'ha desenvolupat en la redacció d'informes i textos en disciplines com les ciències naturals i socials, malgrat que poden intervenir en diverses disciplines. Constitueixen un bons instruments per elaborar més tard les redaccions finals.

Orientacions per a la seqüència didàctica

Els diferents nivells de dificultat de les activitats d'expressió escrita venen condicionats per:

- El domini que es té del procés d'escriptura.
- El tipus de text que s'ha de produir i la seva complexitat.
- Els suports que l'escriptor rep, ja sigui directament pel modelatge d'una persona experta o per l'organització d'activitats didàctiques del tipus reescriptura o escriptures intermèdies, o bé mitjançant recursos com correctors i documents de consulta.
- El coneixement que es té sobre el tema.
- La formalitat del text que s'ha de produir.
- El grau d'elaboració pròpia que comporta el text escrit.
- El tipus de tasca. No és el mateix reescriure un conte que crear-ne un, ni escriure un text del no res que refondre informacions proporcionades per diferents vies.

Com en el cas de la comprensió lectora, l'alumnat que encara no coneix el sistema d'escriptura i les seves convencions d'una manera àgil es pot fixar poc en el contingut i en l'organització del text. No té la capacitat de realitzar textos llargs, i amb un contingut complex ja que en estar molt pendent de l'escriptura no té la possibilitat de centrar la seva atenció en els aspectes més complexos del text.

Però la dificultat de l'escriptura de textos no radica únicament en les formes gràfiques sinó també en el contingut del text, en l'estructura que es segueix per a desenvolupar-lo, en l'objectiu amb què s'escriu, així com el registre de llengua, formal, informal, tècnic, que requereix.

Sobre la seqüència que cal establir per afavorir l'aprenentatge, cal dir que bàsicament depèn del suport que l'alumnat rebi durant el procés d'escriptura. Fins i tot, quan els alumnes encara no són capaços de fer una codificació àgil, cal plantejar situacions d'escriptura de textos. Quan els alumnes no ho poden fer per si sols, és adequat que l'adult els ajudi o que ho facin de manera col·lectiva: guiats pel model dels més experts (mestres o altres companys), amb l'ajuda dels iguals, parlant-ho entre tots i escrivint el/la mestre/a, etc. Els suports proporcionats per l'ensenyant es van retirats progressivament per arribar a un major grau d'autonomia de l'aprenent.

Quant a la revisió, és convenient proposar la correcció col·lectiva de textos i l'anàlisi de models, una activitat que pot ajudar a millorar l'expressió escrita per la imitació del que està ben escrit.

Cal que durant aquest tipus d'activitat el professorat comparteixi amb l'alumnat criteris sobre els *objectius que té el text, a qui va dirigit, el tipus de registre* que comporta, la seva *estructura*, etc., per tal de poder tenir-ho en compte tant durant la planificació i redacció del text. En aquest sentit és útil que en un primer moment hi hagi activitats de grup i que aquests criteris siguin orals, però més endavant serà molt adequat que l'alumnat revisi el seus textos amb l'ajuda d'unes pautes compartides, qüestionari, graelles de correcció, etc. Aquestes pautes els aniran proporcionant cada cop més autonomia fins que siguin ells i elles mateixos qui tinguin els seus propis criteris interns que els serveixin en l'elaboració de textos escrits.

Del que s'acaba de comentar es desprèn que la llengua oral juga un paper fonamental en el procés d'aprenentatge de l'expressió escrita, ja que és la que permet evidenciar totes les estratègies i recursos que cal utilitzar en cada moment del procés, i que l'evolució de la llengua oral i la llengua escrita són paral·leles i es retroalimenten mútuament. Queda reforçada aquí la idea, que ja s'ha comentat en altres apartats, del paper que té la llengua en la transmissió de coneixements i en l'organització del pensament en els diferents aprenentatges.

Una qüestió a tenir en compte és que, si bé en situació d'ensenyament l'alumnat ha de rebre suport per part de l'ensenyant, en situació d'avaluació aquest suport ha de ser molt mesurat si el que es pretén és valorar quines coses pot fer l'alumne/a per si sol.

Tornant al tema de la gradació de dificultats, cal tenir present que, d'una banda, els textos informals són més senzills de produir que els textos formals, els primers permeten més llicències i són més quotidians. D'altra banda, també són més senzills de produir els textos que tracten de temes més coneguts i propers, que els que tracten temes més remots o que impliquen paraules tècniques. Molt probablement en aquests últims caldrà que abans de realitzar el text escrit es busqui informació sobre el tema i es consultin diverses fonts per obtenir la informació necessària.

Tenint en compte aquests factors el professorat haurà de proposar activitats d'expressió escrita que permetin a l'alumnat millorar aquesta habilitat.

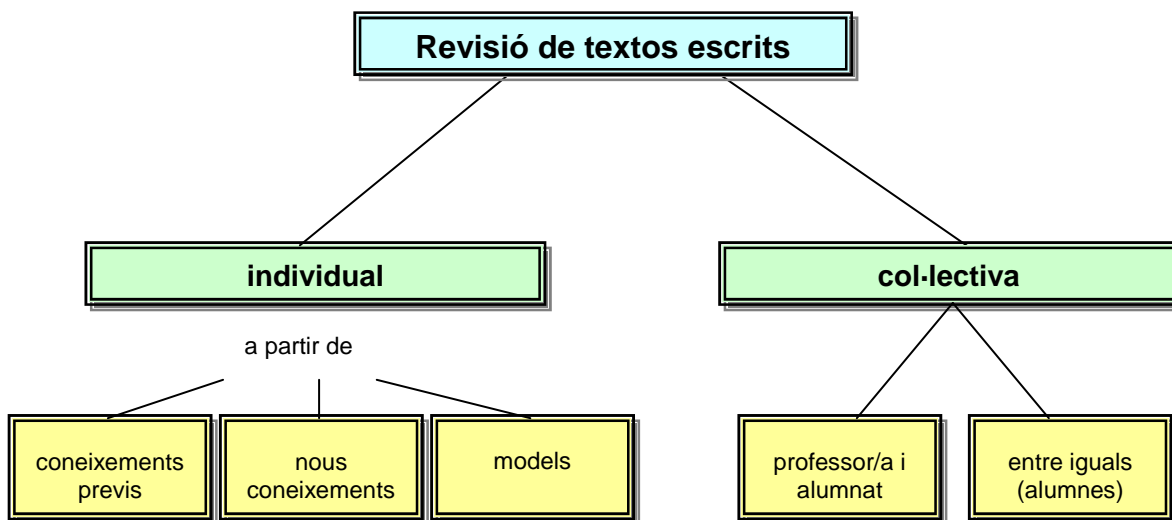
S'ha de destacar que l'escriptura de textos permet la seva realització a diferents nivells i que el que cal és anar cada cop un pas més enllà. No ha de tenir el mateix nivell d'exigència el conte realitzat per un alumne/a de cicle mitjà que per a un alumne/a de cicle superior. L'organització del text, la interrelació de les seves diferents parts entre si, la riquesa lèxica i expressiva, etc., han d'anar millorant amb el temps. Des d'aquest punt de vista, tan important és l'observació i comentari de models, com la revisió del text sota diferents punts de vista. No només formals i ortogràfics, sinó amb la intenció de millorar el contingut del text, que s'entengui, que estigui més ben expressant, que s'ajusti millor als objectius que es demanen.

Algunes consideracions sobre el procés d'aprenentatge de l'expressió escrita

Moltes de les dificultats que es poden observar en l'expressió escrita són fruit de dificultats pròpies del coneixement de la llengua. Així, per exemple: les dificultats derivades de la gestió del lèxic, inexactituds, paraules amb incorreccions ortogràfiques, errors en l'ús de preposicions, estructures manllevades d'altres llengües, manca de concordança entre el subjecte i el predicat o entre el nucli del subjecte i els seus complements, etc. Aquestes inexactituds tant es poden observar en la llengua oral com en la llengua escrita.

Per tal de superar aquestes dificultats el professor/a pot incidir tant en les produccions orals com en les escrites. La llengua escrita proporciona un suport fix que facilita la reflexió sobre l'oral i sobre si mateixa. En canvi, la llengua oral permet una major agilitat i espontaneïtat en les seves produccions. Si el professor/a incideix simultàniament en els dos tipus de producció pot afavorir l'adquisició de l'hàbit de revisió.

Les activitats d'escriptura de textos impliquen una reflexió constant. Per això el/la professora ha d'ajudar els alumnes a tenir en compte molts aspectes: el contingut del text i els destinataris, el registre que això implica, l'organització de les diferents idees, l'estructura interna del text, la correcció del lèxic, l'ortografia, la presentació, el format, etc. Per tal que l'alumnat aprengui a escriure posant en joc tot el control que això implica és molt adequat escriure i revisar textos de manera col·lectiva o en parelles. Així, quan els alumnes no ho poden fer per si sols, és adequat que ho facin de manera col·lectiva guiats pel mestre o la mestra que verbalitza l'aplicació de determinades estratègies i els fa participar mitjançant preguntes i comentaris. Més endavant la realització de l'escriptura pot ser feta en grups o per parelles que, en posar-se d'acord sobre els aspectes abans esmentats, els evidencia i permet que en tinguin un major control. Aquí, l'ordinador facilita aquests tipus d'activitats.

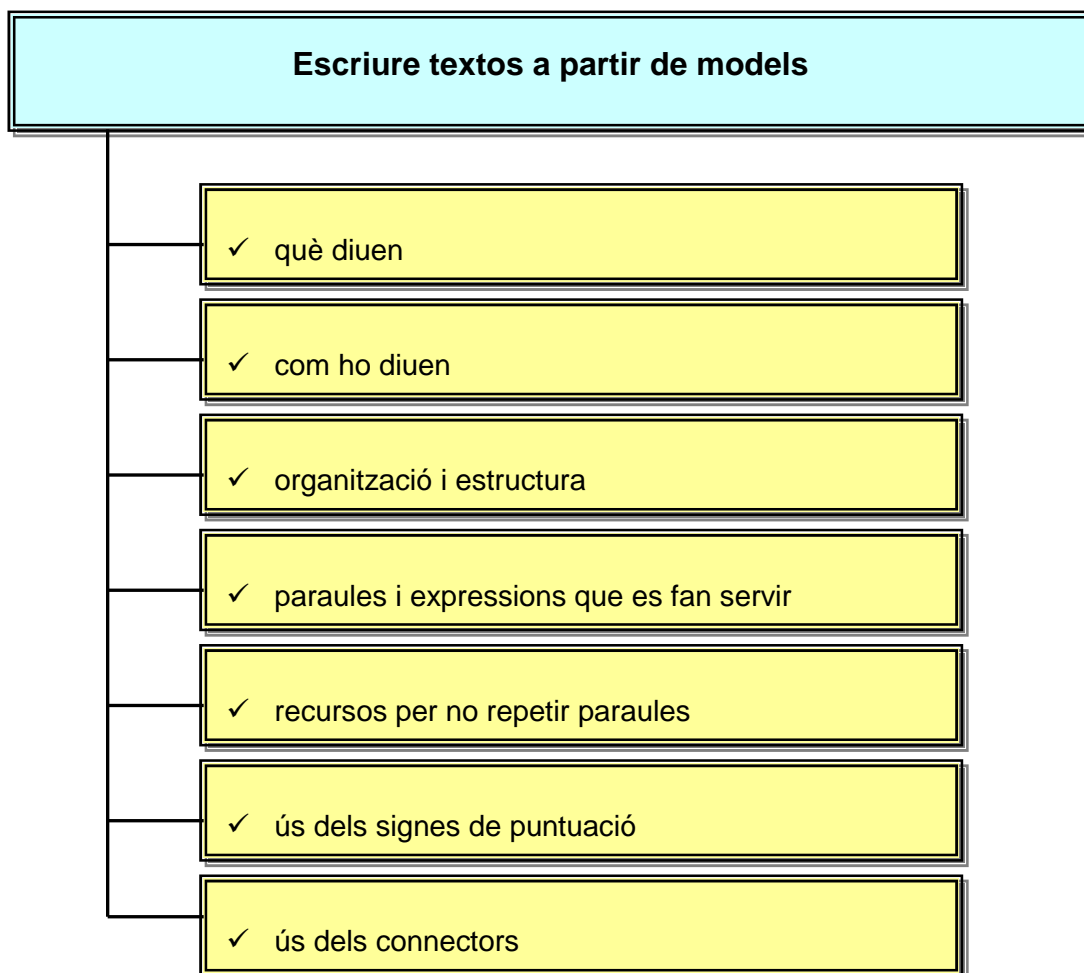


Quadre 5. Revisió de textos escrits

Es pot proporcionar eines i estratègies que ajudin a superar les diferents dificultats que es plantegen durant l'escriptura de textos, ja siguin elements de consulta o models. En aquest sentit l'elaboració de murals col·lectius amb referents ortogràfics, comentats i compartits entre tots, l'aprenentatge de l'ús de diccionaris i de correctors ortogràfics, la

utilització de pautes de correcció tipus qüestionari, igualment compartides i comentades entre tots, són activitats molt adequades.

Per tal d'anar realitzant textos més complets i complexos, és òptim que a classe es llegeixin i comentin escrits que serveixin de model. Cal focalitzar l'atenció en diferents aspectes successivament: què diuen, com ho diuen, com estan organitzats, quines expressions i paraules es fan servir, quins recursos s'utilitzen per evitar la repetició de paraules, etc.



Quadre 6. Escriure textos a partir de models

És convenient que les activitats es plantegin sistemàticament i amb un nivell progressiu de dificultat. Les activitats que es desenvolupen en situacions diferents i amb materials diversos són més riques que les monòtones, tot i que comparteixin uns mateixos objectius d'aprenentatge. Les activitats que es plantejen de forma recurrent i variada, de manera que permetin treballar el lèxic, les estructures morfosintàctiques i textuais en diferents contextos comunicatius, amb diferents registres i objectius d'escriptura, són molt més educatives que les propostes aïllades.

L'objectiu final de l'expressió escrita és l'autonomia dels alumnes durant l'escriptura de tot tipus de text. En aquest sentit és útil, a més de proporcionar eines i recursos, compartir amb ells els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació.

Sempre que sigui possible, l'escriptura ha de ser funcional, partint de situacions reals amb objectius i destinataris reals, la qual cosa proporcionarà una motivació fonamental

per a iniciar un procés tan complex com és l'escriptura d'un text, i sobretot permetrà valorar l'ajustament del text a la situació i al destinatari.

És important que l'alumnat escrigui textos de diversos tipus, ja que aquests impliquen una estructura i una organització del text diferent.



Quadre 7. Tipologia de textos escrits

És igualment imprescindible que escriguin tant en paper com en pantalla, tenint present que ambdós suports tenen unes característiques diferents.

Què cal tenir en compte en escriure un text		
	En paper	En pantalla
Presentació	<ul style="list-style-type: none"> ✓ netedat ✓ marges ✓ separació entre línies ✓ lletra llegible 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ format: estils, tipologies de lletres... ✓ inserció de taules, imatges... ✓ finalitat: impressió o pantalla.
Contingut	<ul style="list-style-type: none"> ✓ revisió ortogràfica i gramatical ✓ diccionaris ✓ tornar a escriure el text modificat o millorat 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ corrector ortogràfic i gramatical ✓ diccionaris ✓ reescriure sobre l'original

Quadre 8. Formats d'escriptura

El treball amb el processador de text de l'ordinador permet una planificació i revisió del text més flexible i constant. La presentació del text es treballa a partir d'estils i plantilles (tipus de lletra, formatat, interlineat, subtítols, etc.) i no cal passar-lo a net, per això es farà a partir d'estratègies de treball diferents que en l'escriptura manual.

Les funcions del processador de text serveixen per organitzar el text, per gestionar-lo, per modificar-lo, corregir els errors i millorar-lo. L'esborrany es converteix en el text definitiu. El correctors canvien el procés de revisió del text. Equivocar-se forma part de procés d'aprenentatge.

Les presentacions multimèdia permeten donar suport a l'expressió oral i treballar de forma funcional la lectura i l'escriptura des de les diverses àrees.

Com ja s'ha esmentat en la comprensió lectora, cal tenir en compte que a través dels mitjans digitals sorgeixen noves escriptures --no-lineals (hipertext), interactives i en format multimèdia--, amb signes ideogràfics i amb ajudes per activar els coneixements i per a la generació de textos. Tot això requereix diferents tipus de processos de comprensió i diferents estratègies per al seu aprenentatge. Produir i publicar textos a Internet, a partir de noves aplicacions interactives en xarxes socials és cada vegada més fàcil i significatiu per a l'alumnat. El professorat pot aprofitar aquesta situació i

l'interès de l'alumnat, ja que actualment els joves són "nadius digitals" (nascuts després de 1985).

Durant l'escriptura i revisió dels escrits caldrà evitar l'ús de vocabulari i d'expressions pròpies d'altres llengües, caldrà buscar les expressions correctes i adequades a l'objectiu del text. Aquest tipus d'errada forma part de l'aprenentatge en situacions de llengües en contacte i cal ajudar l'alumnat a anar millorant progressivament en aquest aspecte. De la mateixa manera, els alumnes no han de fer servir maneres de dir i expressions pròpies de la llengua oral durant l'escriptura, especialment en textos formals.

Finalment cal esmentar la importància de l'expressió escrita en el procés d'aprenentatge de les diferents àrees, en les reelaboracions de temes: esquemes, resums, elaboració de treballs, etc.

Qüestionari per a la millora de l'expressió escrita

Els qüestionaris que es presenten a continuació són uns exemples que pretenen ajudar a l'autoavaluació i recollida sistemàtica d'informació de diferents aspectes de l'expressió escrita.

A partir de la compleció dels qüestionaris es pot generar un procés de reflexió pedagògica i debat en el si de l'equip docent del centre, que facilitarà arribar a propostes d'intervenció per a la millora dels resultats.

El procés de composició escrita <i>expressió escrita</i> A classe:	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
1. S'escriuen textos en gran grup i en petit grup comentant els diferents passos (planificar, redactar i revisar) i consideracions a tenir en compte (què volem explicar, a qui va dirigit el text).				
2. Abans de redactar el text, es proposa l'ús de diferents recursos i estratègies per planificar-lo: pensar en quin tipus de text cal escriure, quina és la seva estructura, a qui va dirigit, pensar sobre què volem escriure (pluja d'idees, comentari).				
3. Es demana que elaborin esborranys abans de realitzar el text definitiu.				
4. Es proposa la revisió formal i de contingut del text abans de donar-lo per acabat.				
5. Es llegeixen i comenten textos escrits per tal de tenir models correctes (estructura del text, lèxic, expressions, ús d'anàfores).				
6. En el moment de programar, es té en compte que s'han d'utilitzar diferents tipologies textuais.				
7. Es proposen produccions d'un mateix tipus de text en diferents situacions i amb diferents registres.				
8. Es demana que utilitzin diferents suports per realitzar un text escrit (paper, suport digital).				
9. Es realitzen correccions tant de la forma com del contingut (informació que es dona, com s'organitza) dels textos escrits.				

Participació de l'alumnat i ajustament <i>expressió escrita</i>	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
A classe:				
1. S'aprofiten diferents situacions de la vida a l'escola (revista, pàgines web, biblioteca, concurs literari) i de la vida quotidiana (un company malalt, un succés al barri, una visita) per fer activitats d'expressió escrita.				
2. Es tenen en compte les aportacions i experiències de l'alumnat.				
3. Es plantegen activitats d'escriptura en les quals s'ha de col·laborar, ja sigui per parelles o en petit grup, per produir-les.				
4. Es realitzen correccions de textos escrits de manera individual o col·lectiva.				
5. Es proporcionen diferents pautes o qüestionaris per fer l'autoavaluació.				
6. Es proporcionen diferents recursos per consultar dubtes durant la realització de l'escriptura (diccionaris i altres llibres de consulta, murals, correctors ortogràfics).				
7. Es posa de manifest l'objectiu d'aprenentatge que pretenen les diferents produccions escrites.				
8. S'afavoreix la reflexió sobre els propis aprenentatges.				
9. S'utilitza l'expressió escrita com a eina i font de reflexió per als propis aprenentatges (elaboració d'esquemes, resums, mapes conceptuals, qüestionaris d'avaluació...).				
10. Es gradua la dificultat de les activitats oferint suports diferents segons les característiques de cada alumne/a.				
11. Es retiren progressivament els suports externs per tal que l'alumne/a adquireixi un major domini i autonomia en els seus escrits.				
12. Es realitzen activitats que permeten la resolució d'una mateixa activitat a més d'un nivell.				

Coneixements de la llengua i el seu aprenentatge <i>expressió escrita</i>	Molt sovint	Sovint	Alguna vegada	Gairebé mai
A classe:				
1. Es realitzen activitats per ampliar el lèxic, tant orals com escrites.				
2. S'ajuda a separar el lèxic de les diferents llengües que coneix l'alumne/a, o que està aprenent.				
3. Es plantegen situacions per usar vocabulari dels diferents camps i es relacionen amb continguts d'altres àrees.				
4. S'analitzen textos que serveixin de model per veure diferents usos del lèxic i expressions amb l'objectiu de tenir recursos per escriure correctament.				
5. Es proporcionen recursos per utilitzar el lèxic adient al tipus de text i al receptor al qual va dirigit.				
6. Es plantegen activitats que afavoreixen la reflexió sobre les estructures gramaticals, la seva correcció i adequació.				
7. S'ajuda a evitar les interferències estructurals de les diferents llengües que coneix l'alumnat o que està aprenent.				
8. Es proposen activitats que afavoreixin l'expansió de les frases (amb noves idees, connectors...)				
9. S'analitzen textos que serveixin de model per veure les estratègies (com organitza el text, com el puntua) emprades per l'autor per tal de poder aplicar aquests tipus de recursos posteriorment.				
10. Es demana la màxima correcció ortogràfica en relació amb els aprenentatges fets, abans de donar un text per acabat.				
11. Es demana que es tingui en compte l'aspecte formal dels escrits (nets, amb bona lletra, ben presentats, sense abús amb les diferents tipologies de lletres...).				
12. S'utilitzen diferents fonts de consulta per millorar la correcció dels textos: diccionaris, correctors, textos model.				

Tipus de text per llegir i escriure

Amb diàlegs de situacions de intercanvis verbals: es caracteritza per una alternança de torns. Hi intervenen diferents personatges. És més propi de la situació de conversació i de l'ús de la llengua oral. Com a exemples es poden citar el teatre o les entrevistes. Pot contenir característiques d'altres tipologies textuals.

Descriptiu: el seu contingut fa referència a les característiques d'una persona, paisatge, objecte, etc. Sol utilitzar el verb "ser" i oracions amb adjectius, adverbis de lloc i comparacions.

Narratiu: es caracteritza per l'explicació de fets reals o de ficció. Predomina un ordre cronològic. Hi ha abundància de connectors temporals (conjuncions, adverbis...).

Instructiu: el seu objectiu és donar ordres, suggeriments o consells per realitzar una acció. Dóna informació objectiva i precisa. Utilitza el mode imperatiu o bé verbs que indiquen obligació.

Predictiu: es caracteritza per fer previsions de futur. Predomina el verb en futur i els adverbis de temps.

Explicatiu: es caracteritza per l'exposició ordenada d'idees al voltant d'un tema. És un text molt estructurat en què predomina l'organització lògica i jeràrquica de les idees. Sovint va acompanyat de gràfics, esquemes i imatges. És freqüent en totes les àrees de l'àmbit escolar perquè constitueix el típic text d'estudi.

Argumentatiu: el seu contingut gira al voltant de les opinions i la seva defensa o justificació.

Retòric: es caracteritza per la importància de l'estètica i el joc amb el llenguatge (metàfores, jocs de paraules...).

Enumeratiu: és un llistat de paraules d'una mateixa categoria que pot ser ordenat o no.

Segons la forma:

Discontínu: són textos en què la informació no és lineal i està distribuïda en diferents blocs. Permet llegir cada bloc per separat i per un ordre no establert. Sovint no cal llegir-los tots per obtenir la informació desitjada (cartells, horaris, murals...).

Segons el suport:

Digital: s'exposa en els suports informàtics i amb diferents tipus de mitjà o programa, des dels processadors o editors de text fins a les pàgines web estàtiques o interactives (2.0), en les seves diverses aplicacions (bloc, wiki...), xarxes socials, incorporant la lectura no lineal (hipertext). Es visualitza en pantalla i intervenen textos escrits en les diverses tipologies, i es poden incorporar àudios, imatges fixes i en moviment (multimèdia); sincrònics (conversa, xat..) i anacrònics (correu, fòrum...).

Hipertext: és un sistema d'organització de la informació digital, de lectura no lineal, basat en la possibilitat de moure's per dins d'un text i cap a textos diferents per mitjà de paraules clau, dins dels textos digitals.

Registres

Segons l'ús que se'n fa de la llengua, s'utilitzen diferents registres. Un mateix missatge pot ser expressat amb diferents registres. Els registres posen de manifest el grau de formalitat. Aquest ve donat per la relació entre l'emissor/a i el receptor/a, el tema que es tracta, el propòsit de l'escrit i el mitjà utilitzat per a la comunicació.

Per exemple, no té les mateixes característiques un conte per a infants que un conte per a persones adultes, ni fa servir un mateix tipus de llenguatge un text científic que un text literari, ni tampoc no té la mateixa estructura una pàgina web que una enciclopèdia. No és el mateix escriure una carta o un correu electrònic a un amic que al professor/a, ni a una persona coneguda o desconeguda.

Però el registre no només depèn de la formalitat, sinó que també està influït pel tema: científic, poètic, etc; pel propòsit: informar, convèncer, divertir; pels usos més objectius o més subjectius; i també depèn del canal utilitzat per a la comunicació.

5. Referències bibliogràfiques

Sobre comprensió lectora

- Bofarull, M.T. et al. (2001). *Comprensió lectora*. El uso de la lengua como procedimiento. Graó. Barcelona.
- Català, G. et al. (2001). *Avaluació de la comprensió lectora*. Vol I. Graó. Barcelona.
- Colomer, t. y Camps, A (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC. Madrid.
- Genover, J., Pozo, M.A., Vilar, J. (1998). *Eines de comprensió de textos*. Graó. Barcelona.
- *La seducción de la lectura en edades tempranas* (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- Marina, J.A. i Válgoma, María de la (2005). *La màgia de llegir*. Rosa dels Vents. Barcelona.
- Moreno, Víctor (2004). *Lectores competentes*. Anaya. Madrid.
- Pennac, Daniel (2000). *Com una novel·la*. Empúries. Barcelona
- Rodríguez Illera, José-Luis (2003). *La lectura electrònica*. Tema monogràfic: Gèneros electrònics y aprendizaje lingüístico. Cultura y Educación, 15 /3.
- Solé, Isabel (1997). *Estrategias de lectura*. ICE. Graó. Barcelona

Sobre expressió escrita

- Amadeo, I. I Solé, J. (1996). *Curs pràctic de redacció*. Columna. Barcelona.
- Camps, A. et al. (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Graó. Barcelona.
- Cassany, Daniel (1987). *Descriure escriure*. Com s'aprèn a escriure. Empúries. Barcelona.
- Cassany, Daniel (1993). *La cuina de l'escriptura*. Ed. Empúries. Barcelona.
- Cassany, Daniel (2003). *La escritura electrònica*. Tema monogràfic: Gèneros electrònics y aprendizaje lingüístico. Cultura y Educación, 15 /3.
- Garcia-Debanc, C. (2007). *Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. Paris: ONL.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. En L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marina, J.A. i Válgoma, María de la (2007). *La màgia d'escriure*. Rosa dels Vents. Barcelona.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). *Knowledge telling and knowledge transforming in written composition*. En S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing, and language learning*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Sunyol, Víctor (1992). *Màquines per a escriure*. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita. Eumo Editorial. Vic.

Sobre comprensió lectora i expressió escrita

- Cassany, Daniel (2006). Taller de textos. *Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. Barcelona.
- Competències i didàctica de la llengua (2010). *Articles*, 51. Graó. Barcelona
- Gómez Ferrete, R. (2007). *Los textos de uso social en el aula*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. [En línia: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/articulos/RaulGomez2007.pdf>] [consulta: novembre de 2010]
- Hernández, A y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Sánchez, Emilio (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé. Barcelona
- Tolchinsky, L. i Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. ICE – Horsori. Barcelona.

6. Currículum de l'àmbit de llengües

Tot seguit se seleccionen continguts de cicle mitjà i cicle superior de llengua catalana i literatura i de llengua castellana i literatura, per al treball de la comprensió lectora i l'expressió escrita en les dimensions: comunicativa, literària i plurilingüe i intercultural.

Llengua catalana i literatura

DIMENSÍO COMUNICATIVA

Cicle mitjà	Cicle superior
Llegir i comprendre	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensió de les informacions escrites més habituals de classe, de la vida quotidiana i dels textos vinculats a continguts curriculars en qualsevol dels formats possibles i de forma conjunta a partir del text, imatges o esquemes que el componen. • Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, idea principal, 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). • Lectura, comprensió i anàlisi guiada d'informacions i relats procedents de documents audiovisuals i de mitjans de comunicació. • Resposta a preguntes a partir del text la resposta de les quals comporta reelaboració, relació amb els coneixements de cadascú o elaboració d'inferències. • Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat. • Interès i curiositat per mirar o llegir contes o llibres de coneixements, però també per llegir qualsevol text que es té a l'abast: un rètol, un avís, un títol d'un llibre, una notícia de diari, una 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensió de les informacions escrites en algun dels formats possibles que fan referència a qualsevol àmbit de l'escola i de la vida quotidiana (material de treball, instruccions, anotacions, fullets informatius, documentals, publicitat, cartes, articles del diari, reportatges, entrevistes entre altres). • Lectura silenciosa i comprensió guiada a diferents propòsits i intencions de temes treballats a classe. • Lectura i interpretació d'esquemes, gràfics i mapes conceptuals per saber extreure'n la idea principal i les relacions entre els elements. • Lectura de missatges en suport audiovisual, de manera que la informació que se n'extregui es faci a partir del text, imatges, gràfics i altres recursos que en formen part i sabent identificar els elements del llenguatge audiovisual i la seva funció expressiva. • Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura. A més de saber aplicar les de cursos anteriors, caldrà un èmfasi especial per esbrinar les intencions de l'autor del text, mostrar una actitud crítica envers el que es llegeix, comprensió de vocabulari en contextos, realització d'inferències; formulació, comprovació i reelaboració d'hipòtesis, captació de les idees principals.

<p>informació d'Internet, entre altres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coneixement del funcionament més bàsic d'una biblioteca. • Iniciació a cerques d'informació a Internet, utilització de l'hipertext i dels enllaços. • Interès pels textos escrits com a font d'informació i d'aprenentatge i com a mitjà de comunicació, d'aprenentatges i experiències. • Sentit crític davant produccions audiovisuals: publicitat, informatius, relats de ficció. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respondre preguntes a partir d'un text la resposta de les quals comporti reelaboració. • Autoregulació de la comprensió d'un text: saber quan t'equivoques i què has de rectificar. • Lectura en veu alta de manera que s'ajusti el to de veu, la velocitat i l'entonació a l'auditori. • Recerca d'informació en un llibre o enciclopèdia a partir de consultar els índexs i els glossaris, en cas que n'hi hagi. • Utilització d'Internet per buscar informació: coneixement dels cercadors més habituals, coneixement de les adreces de més ús, capacitat per captar informació a partir d'enllaços i d'organitzar-la per fer-ne un treball personal. • Ús d'eines informàtiques de comunicació: correu electrònic i entorns virtuals. • Coneixement del funcionament d'una biblioteca-mediateca de manera que es pugui trobar allò que es busca tan autònomament com sigui possible. • Interès pels textos escrits com a font d'informació i aprenentatge i com a mitjà de comunicació d'experiències. • Valoració crítica de la capacitat lectora d'un mateix.
<p>Escriure</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Escriptura de textos escrits o audiovisuals senzills produïts en diferents situacions: per narrar, descriure, explicar fets o fenòmens, per fer coses com receptes, entre altres. • Organització del text per millorar la coherència i la cohesió amb l'ajuda de pautes i utilitzant els coneixements lèxics i morfosintàctics de l'edat. • Coneixement del programari de tractament de textos, d'edició gràfica i de presentació que els permeti escriure un text, inserir imatges, fer un esquema en 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriptura de textos produïts en diferents situacions i que responguin a diferents intencions que, sempre que calgui, han de tenir el suport d'imatges o esquemes: narracions, explicacions, descripcions, diàlegs, notícies, receptes, còmics, entre d'altres. • Coneixement i aplicació de l'estructura que determina la tipologia dels textos (per exemple, en una descripció, hi ha una presentació i un desenvolupament; en una notícia s'ha de respondre a unes preguntes, en una narració, hi ha de passar alguna cosa).

<p>ordinador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilització de correus electrònics per comunicar-se. • Expressió d'idees de forma sintètica a través d'un esquema o imatge. • Aplicació d'un procés reflexiu en l'escriptura de textos: pensar, escriure i revisar. • Valoració dels avenços de cadascú en escriptura i consciència de les mancances. • Interès per la bona presentació dels textos escrits i per aplicar-hi els coneixements ortogràfics apresos. Sentit estètic en la seva presentació formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidació de les estratègies adquirides en cursos anteriors en el procés de producció de textos: pensar (intencions, destinatari, contingut possible), escriure (tenir present la intenció, llegir la part escrita per saber com continuar, afegir-hi o treure idees, treure'n), revisar (comprovar si respon a la intenció primera, fer-ne una lectura en veu alta per comprovar-ne la coherència i la cohesió, i modificar el text a partir de treure, afegir-hi o inserir-hi fragments). • Expressió d'idees de forma sintètica a través d'un esquema o imatge. • Utilització de manera autònoma de diferents recursos per autocorregir un text o corregir els dels altres. • Coneixement dels recursos bàsics del maquinari i del programari de tractament de textos, d'edició gràfica i de presentacions i de dibuix que permeti elaborar-hi textos, fer-hi esquemes o mapes conceptuals i inserir-hi imatges i àudios. • Utilització de programari per enviar i rebre correus electrònics, per escriure i publicar a Internet per tal de comunicar-se. • Coneixement d'altres mitjans que permeten produir textos amb un component visual o auditiu, com el vídeo o la ràdio. • Valoració dels avenços de cadascú en escriptura i consciència de les mancances. Confiança en un mateix per poder millorar. • Interès per la bona presentació dels textos escrits i per aplicar-hi els coneixements apresos
--	--

Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

<ul style="list-style-type: none"> • Observació de les diferències entre llengua oral i escrita, a partir del seu ús en situacions comunicatives reals o simulades. • Coneixement de la manera d'organitzar un text segons si és una explicació, una notícia, una recepta, una instrucció o alguna altra tipologia. Pràctica amb totes les tipologies. • Coneixement de les diferents categories de textos audiovisuals segons la seva funció (notícia, anunci, reportatge, ficció) i introducció dels elements bàsics del llenguatge audiovisual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciència que la llengua no funciona de la mateixa manera en un conte, en un text de ciències, en un de matemàtiques o en un poema. Cada àrea té un lèxic específic i una manera d'organitzar els enunciats i l'estructura del text. • Observació de l'organització interna dels textos per explicar, per descriure, per dir com es fan les coses, per recordar, per opinar, per informar, per expressar sentiments, per divertir-se o per jugar. Pràctica amb les diferents tipologies a totes les àrees.
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement i ús de l'ortografia de base i de les regles treballades a cicle inicial. Coneixement i ús progressiu de les lleis ortogràfiques constants (que no tenen excepcions). Memorització de mots amb dificultat ortogràfica d'ús habitual. • Aplicació dels signes de puntuació més bàsics (punt final, coma, interrogant, admiració, dos punts, guió). Transformació de frases per comprovar la relació entre puntuació, entonació i significat. • Introducció a l'accentuació gràfica: reconeixement de les síl·labes d'un mot, accent greu i agut, reconeixement de les paraules agudes, planes i esdrúixoles. • Ús de terminologia gramatical: nom, verb, oració, masculí, femení, article, singular, plural, passat, present, futur. • Observació del funcionament de la llengua en els textos que es llegeixen i en els de producció pròpia: derivació, composició, sentit figurat, sinònims, polisèmia, família de paraules, entre altres. • Reconeixement d'articles, connectors, noms, adjectius i verbs en un text. Diferenciar els temps verbals: passat, present i futur en enunciats. • Comparació i transformació d'enunciats per mitjà de canvis d'ordre, segmentacions, canvis en els connectors, per comprovar de quina manera es modifica el significat i els canvis de puntuació que comporta. • Aplicació de tots els recursos que s'ofereixen a l'aula per millorar el treball escrit personal: consulta al diccionari o a algú altre, llibreta personal, memorització, o bé orientar-se a partir del coneixement de la llengua (analogia, família de paraules). • Consulta al diccionari i introducció als diccionaris i correctors dels programaris de tractament de textos. • Progressiva autonomia en l'aprenentatge: reflexió sobre el procés, l'organització i planificació del treball, 	<ul style="list-style-type: none"> • Observació i ús de diferents connectors per enllaçar oracions (i, però, perquè, sinó encara que, no obstant...). Transformacions d'oracions en un text per ajustar el significat a les intencions del que escriu. • Observació i pràctica amb els signes de puntuació que organitzen el text en paràgrafs (punt i a part), que marquen el final d'oració (punt i seguit, admiració, interrogant, punts suspensius), o que organitzen els elements de la frase (coma, dos punts, cometes, guió, parèntesis). • Reconeixement en un enunciat del grup nominal i del grup verbal: nom i complements, verb i complements. Deducció del funcionament de la concordança. Aplicació de la complementació a la descripció de persones, objectes, situacions, estats d'ànim, o paisatges. • Reconeixement dels trets bàsics que distingeixen un verb com a categoria gramatical: temps i persona, aspectes perfectius i imperfectius. • Reconeixement de la funció dels determinants del nom: articles i quantitatius, demostratius i possessius. • Reconeixement dels pronoms i de la funció de cohesió en els enunciats i en els textos. Els pronoms i els seus referents. Deducció de les lleis fonamentals de funcionament dels pronoms. • Observació i comprensió del funcionament semàntic de la llengua: comparació, derivació, composició, sentit figurat, metàfores, sinònims, polisèmia, família de paraules, entre altres. • Consulta de diccionaris de diferents orientacions (general, enciclopèdics, de sinònims), en format paper o virtuals. • Capacitat per revisar els textos d'un mateix o d'altres companys, a partir d'algun tipus de suport, tot el que fa referència a l'estructura i organització del text, puntuació, lèxic, així com els
--	---

<p>acceptació de l'error, autocorrecció i autoavaluació de tot el procés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoració del progrés en escriptura. Opinió ajustada de les capacitats de cadascú, sense infravalorar-se ni sobrevalorar-se. Confiança en les pròpies capacitats. • Reconeixement del valor social de l'ortografia per comunicar-se amb els altres. 	<p>elements paratextuals que han de fer-lo més entenedor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coneixement i ús de les lleis ortogràfiques constants (com ga, gue, gui, go, gu) i introducció a les lleis d'excepció (com alternances c/g, t/d a final de mot) i a les excepcions (com fred o cub). • Accentuació gràfica: reconeixement de les síl·labes d'un mot, accent greu i agut, reconeixement i accentuació de les paraules agudes, planes i esdrúixoles. • Aplicació d'instruments personals per revisar l'ortografia dels textos: regles conegudes, deducció per comparació, associació de paraules, llibretes personals, consultes, diccionaris, corrector incorporat en un tractament de textos, bases d'orientació, entre moltes altres. Capacitat per reflexionar sobre els errors de cadascú i buscar recursos per corregir-los. • Reconeixement del valor social de l'ortografia per comunicar-nos amb els altres.
--	--

DIMENSÍO LITERÀRIA

Cicle mitjà	Cicle superior
<ul style="list-style-type: none"> • Adquisició de l'hàbit de lectura a partir de l'ús de molts estímuls: audició, lectura i memorització de textos, poemes, cançons, refranys o dites; biblioteca d'aula i d'escola, revistes escolars, gravacions, ús de mitjans audiovisuals o dramatitzacions. Participació en activitats literàries de l'escola i de l'entorn proper. • Lectura conjunta guiada per aprofundir en el sentit del text, practicar algunes estratègies lectores, i aprendre a interpretar el llenguatge literari: derivació, composició, sentit figurat, interpretació de locucions, frases fetes o refranys; descobrir el ritme i la rima, si es tracta de poesia o cançó. • Lectura, anàlisi i reconeixement dels elements clau de la narració i de relats 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisició de l'hàbit de lectura a partir de l'ús de molts estímuls: audició, lectura i memorització de tot tipus de textos, debats a partir d'un tema o autor; biblioteca d'aula i d'escola, revistes escolars, i de les activitats literàries que s'organitzen des de l'escola i de l'entorn proper. • Lectura conjunta guiada per aprofundir en el sentit del text, comparar autors, situar-los en l'època, aprendre a fer lectura crítica, així com per practicar algunes estratègies lectores, i aprendre a interpretar el llenguatge literari: comparació, derivació, composició, sentit figurat, interpretació de locucions, frases fetes o refranys; i descobrir el ritme i la rima, si es tracta de poesia o cançó.

<p>audiovisuals adequats a l'edat.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ús d'estratègies lectores apreses en altres situacions per a la comprensió en la lectura individual silenciosa o en veu alta, en petit grup o en gran grup. • Escriptura de poemes per comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records, utilitzant llenguatge poètic: adjectius, comparacions, sentits figurats. • Escriptura de contes i textos narratius fent atenció a l'estructura d'aquest tipus de text, en què hi ha d'haver una situació inicial, un nus i un desenllaç. • Escriptura de jocs lingüístics amb paraules, sons, rimes (embarbussaments, cal-ligrames, rodolins entre altres). • Elaboració de missatges creatius i crítics mitjançant associacions d'imatges, i d'imatges i sons. Possibilitat d'associació amb textos escrits. • Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre: autor, adaptador, traductor, il·lustrador, editorial, col·lecció; i dels principals agents de producció d'un relat de ficció audiovisual: director, guió, actors, música. • Interpretació del sentit de les il·lustracions (colors, tècnica, estil) en referència al text. • Expressió de les impressions personals d'una lectura i, si cal, adoptar-hi una posició crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriure textos de tot tipus: contes, poemes, còmics, diaris personals, notícies i dramatitzacions senzilles, per tal d'expressar sentiments, emocions, estats d'ànim o records. • Creació de jocs lingüístics amb paraules, sons o rimes (embarbussaments, cal-ligrames, rodolins entre altres). • Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre: autor, adaptador, traductor, il·lustrador, editorial, col·lecció, localitat i any d'edició, fent una fitxa tècnica en què constin aquestes dades. • Comprensió dels llibres de lectura i relats de ficció audiovisual: caracterització dels protagonistes, comprensió de la trama, situació en el temps, comentari d'alguns trets del llenguatge i interpretació del sentit de les il·lustracions (colors, tècnica, estil) en referència al text. • Escriure de textos narratius i de caràcter poètic (endevinalles, refranys, rodolins), basant-se en models observats i analitzats o en idees personals. • Expressió d'impressions personals després de les lectures i adopció d'una posició crítica. • Coneixement i valoració del text literari com a vehicle de comunicació i d'interacció, com a fet cultural i com a possibilitat de gaudiment personal.
---	--

Llengua castellana i literatura

DIMENSÍO COMUNICATIVA

Cicle mitjà	Cicle superior
Llegir i comprendre	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensió de les informacions de diferents tipus de text relacionats amb 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura silenciosa i comprensió guiada a diferents propòsits i amb diferents

<p>temes treballats, tot utilitzant estratègies que els ajudin a comprendre i a relacionar el que diu el llibre amb els coneixements que tenen del tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resposta a preguntes sobre textos que llegeixen, la resposta a les quals comporti reelaboració, relació amb els coneixements de cadascú i elaboració d'inferències. • Cerca guiada d'informació a la biblioteca escolar i amb l'ús de les TIC. • Lectura, comprensió i anàlisi guiada de la informació provinent de documents escrits i audiovisuals que apareixen en diferents mitjans i suports. • Interès pels textos escrits com a font d'informació i aprenentatge i com a mitjà de comunicació d'experiències. • Participació en activitats de lectura col·lectiva. • Lectura crítica de missatges escrits i audiovisuals (publicitat, informatius, relats de ficció). 	<p>intencions de temes treballats a classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resposta a preguntes que demanin raonament, organització i reelaboració del que s'ha llegit a través d'esquemes i resums fets de forma guiada. • Comprensió i interpretació d'esquemes, gràfics, mapes conceptuals. • Comprensió de textos vinculats als mitjans de comunicació: diari, web, tríptics informatius, publicitaris i anàlisi guiada del que s'ha llegit, per localitzar informacions rellevants. • Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora, seguint les que es treballen en català. • Recerca d'informació en un llibre o enciclopèdia. • Utilització d'Internet per mitjà dels cercadors per buscar informació. • Utilització de la biblioteca d'escola (mediateca), posant en pràctica els coneixements adquirits en català. • Comprensió i localització d'informacions rellevants en textos de mitjans de comunicació social. • Integració de coneixements i informacions procedents de diferents suports. • Interès pels textos escrits com a font d'informació i aprenentatge i com a mitjà de comunicació d'experiències. • Valoració crítica de la capacitat lectora d'un mateix. • Actitud crítica davant de l'ús manipulatiu i discriminatori de determinades informacions en textos periodístics i publicitaris.
<p>Escriure</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Composició de textos relacionats amb els temes treballats a classe i amb l'experiència personal: descripcions, explicacions, diàlegs, notícies, receptes, utilitzant procediments senzills d'escriptura: pensar, escriure i revisar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Composició de textos produïts en diferents situacions i que responguin a diferents intencions: narracions, exposicions, descripcions, notícies, instruccions, cartes, resums, entre altres.

<ul style="list-style-type: none"> • Elaboració d'audiovisuals senzills per descriure, narrar i explicar situacions quotidianes. • Elaboració de textos escrits i d'audiovisuals a partir de models, per tal que millorin en l'organització dels mateixos (coherència i cohesió i ús del lèxic, ortografia i estructures morfosintàctiques adequats al seu nivell i al tema). • Interès per la bona presentació dels textos escrits. • Ús del programari del tractament de textos i d'edició gràfica i de presentació que els permeti escriure un text, amb la incorporació d'imatges i àudios. • Valoració dels avenços de cadascú en l'escriptura i consciència de les mancances. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconeixement i aplicació de l'estructura prototípica d'una determinada tipologia textual, per exemple en una exposició, presentació, cos ordenat de l'explicació i conclusió. • Consolidació de les estratègies d'escriptura adquirides en altres cursos i treballades en català: pensar (intenció, destinatari, contingut, forma), escriure (llegint, rellegint, canviant), revisar si el que hem escrit respon a la idea del que volíem escriure, comprovar si és coherent i està ben cohesionat i reformular el que calgui. • Expressió d'idees de forma sintètica. • Ús dels coneixements del programari de tractament de textos i d'edició gràfica i de presentacions. • Utilització de programaris per enviar correus electrònics. • Valoració dels avenços de cadascú en escriptura i consciència de les mancances. Confiança en un mateix per poder millorar. • Interès per la bona presentació dels textos escrits i per aplicar-hi els coneixements apresos.
<p>Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Observació de les diferències d'ús de la llengua oral i la llengua escrita en situacions comunicatives reals o simulades. • Coneixement de diferents tipus de text: narració, instrucció, descripció, explicació. • Coneixement de les diferents categories de missatges audiovisuals segons la seva funció (notícia, anunci, reportatge, ficció) i introducció dels elements bàsics del llenguatge audiovisual. • Capacitat per millorar el treball escrit a través de l'organització i revisió de textos. • Observació de la formació de paraules: derivació, composició, polisèmia, famílies de paraules en els temes 	<ul style="list-style-type: none"> • Observació i explicació de l'organització dels textos llegits i escrits a l'aula: descripcions, exposicions, instruccions, diàlegs, notícies, narracions, cartes, entre d'altres. • Observació i ús de diferents connectors per precisar el significat dels textos, entre altres, causa-conseqüència, finalitat, condició. • Aplicació dels signes de puntuació apresos a llengua catalana. • Ús de les formes verbals adequades a cada tipus de text, i reflexió de l'ús: els diferents passats en el text narratiu, l'imperatiu en les instruccions. • Aplicació dels coneixements gramaticals i textuals apresos a llengua catalana.

<p>treballats.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ús de la terminologia gramatical utilitzada en català. • Coneixement i ús de l'ortografia bàsica en paraules utilitzades en contextos molt treballats. • Coneixement i ús progressiu de les normes ortogràfiques constants (que no tenen excepcions). • Introducció a l'accentuació gràfica: reconeixement de les paraules agudes, planes i esdrúixoles. • Identificació i ús dels signes de puntuació més comuns apresos a llengua catalana. • Ús de les normes ortogràfiques apreciand el seu valor social i la necessitat de cenyir-se a elles en els escrits. Coneixement de les normes treballades. • Confiança en la pròpia capacitat per aprendre llengua i en les situacions d'aprenentatge compartit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement i ús de les normes ortogràfiques, apreciand el seu valor social i cenyint-se a elles en els escrits. • Ús de recursos i estratègies: associació de paraules (composició, derivació i contrast), observació de models, diccionaris i correctors per garantir la correcta escriptura i comprensió de les paraules i per enriquir el lèxic. • Confiança en la pròpia capacitat per aprendre llengua i en situacions d'aprenentatge compartit. • Anàlisi i comparació d'estructures sintàctiques. • Reflexió sobre el propi aprenentatge, organització del treball, acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge, autocorrecció i autoavaluació.
---	--

DIMENSÍO LITERÀRIA

Cicle mitjà	Cicle superior
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura silenciosa de textos narratius: contes i novel·les. Ús de la biblioteca d'aula i d'escola. • Lectura col·lectiva de novel·les amb comentaris sobre els temes i argument. Relació i raonaments sobre la vida fora del llibre. • Lectura de poemes i anàlisi i comprensió posterior per entendre el sentit del poema i el seu llenguatge: metàfores, personificacions, comparacions i adjectius. • Escripura de poemes per comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records, utilitzant llenguatge poètic: adjectius, comparacions i les estratègies necessàries per a expressar-ho per escrit, esborranys, revisions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura autònoma de textos narratius de tradició oral i de literatura infantil. Converses i tertúlies sobre els llibres llegits, i capacitat per recomanar llibres. • Lectura conjunta guiada per aprofundir en el sentit del text, per relacionar el tema del llibre amb els de la vida i cultura i època, per interpretar el llenguatge literari i per practicar estratègies de comprensió de lectura. • Coneixement dels autors dels llibres llegits, trobades amb ells per parlar dels llibres. • Lectura de poemes per analitzar el seu significat, les impressions que causen i el seu llenguatge poètic: metàfores, personificacions, adjectivacions, personalitzacions.

<ul style="list-style-type: none"> • Escriptura de contes, partint de lectures prèvies que serveixin de model, i que els facin pensar en el tema, els personatges, el context, a través de la planificació, textualització i revisió). • Elaboració de missatges creatius i crítics mitjançant associacions d'imatges, i d'imatges i sons. Possibilitat d'associació amb textos escrits. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creació i escriptura de poemes a partir de models i de situacions creades a classe, per comunicar sentiments i emocions, estats d'ànim. • Escriptura de contes amb diferents propòsits, basant-se en diferents temes o idees, tenir en compte com es crea la situació, el temps, els personatges, la creació del problema i la forma de desenvolupar-lo i solucionar-lo; utilitzar els passos de pensar, organitzar, escriure i revisar.
--	---

DIMENSÍO PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

Cicle mitjà	Cicle superior
<ul style="list-style-type: none"> • Valoració de la llengua com a instrument de comunicació, d'aprenentatge i d'aproximació a d'altres cultures i obertura a la diversitat de llengües i cultures del món. • Valoració de la llengua i cultura catalanes, a partir del coneixement i valoració d'altres llengües i cultures presents a l'aula. • Valoració de conèixer altres llengües que la pròpia per poder comunicar-se amb més gent, buscar informació a Internet, llegir textos. • Valoració de la pròpia identitat lingüística i de la riquesa que representa poder parlar més d'una llengua. • Actitud positiva d'interès i de confiança davant de la diversitat de llengües i cultures. • Acceptació positiva de l'altre, del diferent, de la diversitat lingüística i cultural i actitud receptiva cap a persones que parlen altres llengües i tenen altres cultures diferents i interès per a comprendre-les. • Actitud crítica davant estereotips lingüístics i audiovisuals que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes. • Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració del coneixement de llengües per a la comunicació i per a millorar la comprensió dels altres i del món i per a valorar la pròpia llengua i cultura. • Valoració de la llengua i cultura catalanes, a partir del coneixement i valoració d'altres llengües i cultures. • Valoració positiva de la varietat lingüística existent en el context social i escolar i de la diversitat lingüística d'Espanya. • Curiositat i interès per a la millora dels coneixements en les llengües estrangeres per a poder comunicar-se amb companys i companyes d'altres països i per a l'intercanvi d'informació dins de l'espai escolar. • Valoració de la pròpia identitat lingüística i cultural i assumptió d'una realitat multilingüe. • Consciència de pertànyer a una comunitat lingüística, social i cultural. • Valoració, actitud receptiva i de respecte cap a les persones que parlen altres llengües o variants del català i el castellà, i tenen una cultura diferent a la pròpia. • Consciència de les actituds personals davant les diferències de llengües i cultures.

<ul style="list-style-type: none"> • Consciència positiva i coneixement de la varietat lingüística (llengües diferents o varietat d'una mateixa llengua) existent en el context social i escolar, a partir de persones conegudes, anuncis, cançons. Identificació de semblances i diferències. • Coneixement del fet que al món hi ha llengües molt diverses i que cada llengua té diferents regles. • Interès i motivació per a conèixer el funcionament de distintes llengües i comparar-les per observar semblances i diferències. • Identificació de paraules de llengües diferents que s'assemblen i de la relació amb el seu significat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assumpció d'altres punts de vista deguts a una diferent llengua o cultura. • Actitud crítica davant missatges discriminatoris i estereotips que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes. • Disponibilitat a qüestionar les actituds negatives respecte a les llengües i cultures i a superar els prejudicis. • Ús de llenguatges no discriminatoris i respectuosos amb les diferències. • Coneixement de la varietat lingüística existent en el context social i escolar. • Coneixement de la diversitat lingüística d'Espanya, llengües diferents i varietats del castellà, incloses les d'altres països on es parla el castellà. • Coneixement de la varietat de llengües que es parlen al món, a partir de recerques guiades a Internet, visionats audiovisuals o d'observació de llibres escrits en diferents alfabets, prospectes i informacions sobre aparells. • Motivació per a comparar i estudiar el funcionament de les distintes llengües. • Identificació de les semblances i diferències entre el català i castellà com a llengües romàniques en camps lèxics concrets i en contes, dites o cançons en diferents versions. • Identificació de paraules que s'assemblen en altres llengües, arriscar-se a trobar el significat i identificar les estratègies que fan servir. • Identificar paraules que viatgen d'una llengua a una altra i dels manlleus que hi ha a la llengües catalana i castellana, en camps lèxics concrets (la cuina, els esports, entre altres). • Reconèixer els mots de les llengües estrangeres treballades a l'escola que hi ha al català, al castellà i a altres llengües.
--	---