

GESTOS PROFESSIONALS PER FOMENTAR GESTOS LECTORS EFECTIUS

(1/2)

Autor: Joan Marc Ramos Sabaté

Supervisor: Antonio Mendoza Fillola

Llicència retribuïda modalitat A, curs 2008-2009

Disons que si les gestes professionnels sont l'ensemble de ce que est identifiable, descriptible et objectivable et donc transmissible, la professionnalité est alors la manière de s'approprier ces arts de faire communs pour les mettre en œuvre, les ajuster aux situations et ce faisant les transformer, voire en réinventer de nouveaux.”

(Bucheton 2008: 27)

La realització d'aquest treball d'investigació ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2276/2008, de 9 de juliol (DOGC núm. 5176 18/07/2008))

Gestos professionals per fomentar gestos lectors efectius

La realització d'aquest treball d'investigació ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2276/2008, de 9 de juliol (DOGC núm. 5176 18/07/2008))

Vull agrair d'una manera molt especial l'ajut dels vuit professionals que han participat en aquesta recerca, així com el de les dues juntes directives i l dels Claustres dels centres que em van acollir, ajudar i suportar al llarg de les meves intervencions i interferències a les aules.

També vull agrair al meu supervisor, Antonio Mendoza, la seva dedicació i paciència al llarg de tots aquests anys, sense les quals aquest treball mai hagués arribat a bon port. Així mateix, agraeixo les lectures i les aportacions dels diferents membres del FRAC (Grup de Recerca Consolidat de la UB dedicat a la Formació Receptora i a l'Anàlisi de les Competències) que hi han intervingut.

Finalment, vull dedicar aquest treball a totes les mestres i els mestres, i a tots els professors i professores que s'esforcen tenaçment per fer d'aquest país un lloc cada cop més habitable.



Índex

Resum de la memòria	7
PRIMERA PART: La lectura i l'escola	9
1. La lectura als centres educatius	11
2. La competència lectora	17
3. De les estratègies de lectura als gestos lectors	35
SEGONA PART: Exposició de la recerca i presentació de les dades	43
4. Planificació de la recerca	45
5. L'organització i la presentació de les dades	55
6. El qüestionament	59
7. El resum	81
8. La definició	103
9. L'activació de l'intertext	121
10. L'explicitació de la inferència	139
11. Conclusions	165
12. Bibliografia	183
ANNEXOS (volum 2)	
Annex 1: Formats de classe proposats	
Annex 2: Llistat d'activitats definitives	
Annex 3: Fitxes de contextualització de les activitats	
Annex 4: Transcripció de dades i anàlisi del gest lector "qüestionament"	
Annex 5: Transcripció de dades i anàlisi del gest lector "resum"	
Annex 6: Transcripció de dades i anàlisi del gest lector "definició"	
Annex 7: Transcripció de dades i anàlisi del gest lector "intertext lector"	

Gestos professionals per fomentar gestos lectors efectius

Resum de la memòria

Aquest treball de recerca consta, com no podria ser d'una altra manera, de dues parts fonamentals, unes conclusions i un seguit d'annexos.

La primera part constitueix el marc teòric que fonamenta la recerca. El capítol primer, *la lectura als centres educatius*, té un marcat caràcter introductori i defineix els dos principis fonamentals que emmarquen aquesta recerca: l'optimisme i l'optimització didàctica. A partir d'aquests principis, s'arriba a la definició de **gest professional** i de **gest d'estudi** com a via d'acostament a les realitats de les aules que permeti fer front a una millora del nivell de competència lectora de l'alumnat. L'estudi se centra en els alumnes en el moment d'arribar a l'educació secundària.

Els capítols 2 i 3 actuen de marc teòric sobre la didàctica de la competència lectora en general i l'ensenyament explícit d'estratègies de lectura i dels gestos lectors. Aquests capítols han volgut ser especialment sintètics ja que l'any 2006 vam llegir la nostra tesi doctoral "El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la competència literària dels alumnes de secundària", en la qual hi ha l'exposició d'un ampli marc teòric prou actualitzat com per no haver-se de repetir en aquest document. La tesi es pot consultar en línia, per la qual cosa s'hi pot accedir molt fàcilment.

A partir del quart capítol, comença pròpiament l'exposició de la recerca i la presentació de les dades. El capítol 4 desenvolupa les preguntes de recerca, la metodologia i el procés que s'ha seguit per recollir i analitzar les dades. En sembla especialment interessant d'aquest capítol l'exposició i la justificació dels instruments de recerca: *els registres de lectura* i *les fitxes de contextualització*. El capítol cinquè presenta breument la manera com s'aniran presentant les dades de cada gest lector i el procés de redacció de les rúbriques.

Els cinc capítols finals estan dedicats a sengles **gestos lectors**: el **qüestionament**, el **resum**, la **definició**, l'**activació de l'intertext** i l'**explicitació de la inferència**. Cada un dels capítols comença amb una descripció del gest lector que hauria d'afavorir el seu ensenyament explícit a les aules. A continuació, es presenten i s'analitzen les dades referides a aquell gest lector. Cada capítol acaba amb una rúbrica que retrata el nivell de consolidació de cada gest en els alumnes que conformen la mostra i que creiem, amb totes les reserves del món, que il·lustren força bé la competència lectora amb la qual arriben bona part dels alumnes a l'educació secundària.

Finalment, hem procurat sintetitzar a les conclusions les aportacions fonamentals d'aquesta recerca, de manera que la seva lectura permeti fer-se una idea aproximada del moll de l'os d'aquest treball al lector que vulgui anar directe al gra.

Gestos professionals per fomentar gestos lectors efectius

PRIMERA PART: La lectura i l'escola

Només hi ha una manera de certificar que hem pensat alguna cosa: que la puguem explicar amb paraules. Les idees i les paraules estan estretament lligades. Si les frases són confuses, és que l'autor ha pensat confusament, i no ha pensat prou, o s'ha imaginat que pensava. Les idees clares es formulen sempre amb paraules clares.

(Espinàs, 2008: 69)

Gestos professionals per fomentar gestos lectors efectius

1. La lectura als centres educatius

Sorprèn enormement que, malgrat la gran quantitat de bibliografia que genera la didàctica de la lectura i, especialment, la didàctica de la comprensió lectora, encara avui en dia tots els indicadors externs mostren que es manté el dèficit en aquesta competència en una bona part de l'alumnat format en el nostre país. Aquesta realitat ens pot conduir al desànim més absolut: la gran majoria dels nostres fills i filles s'integren al sistema educatiu amb només tres anys, hi romanen més de cinc hores diàries durant tretze cursos, estan atesos per un personal altament qualificat, en la seva gran majoria tenen satisfetes les necessitats elementals de manera més que generosa, el sistema compensa els més necessitats amb personal especialitzat -mestres de reforç, professionals de l'EAP, Serveis Socials...-, els centres educatius cada cop estan més dotats de les noves tecnologies, els currículums postulen la lectura com a pal de paller de l'educació, etcètera, etcètera i les deficiències no se superen. Com per art d'encanteri, sembla que una bona part del nostre alumnat roman impermeable a la cultura de l'escrit i participa de manera sistemàtica del que s'ha vingut a anomenar *analfabetisme funcional*.

És veritat que es pot apel·lar a la dinàmica de la nostra societat com a causant principal del descrèdit de l'escola i de les competències que impulsa (Luri, 2008), entre les quals trobaríem la competència lectora; i sembla que bona part del bagatge lector que converteix els nens i adolescents en bons lectors s'aprèn a casa mitjançant la lectura autònoma. Aquesta certesa emana tant d'estudis que recopilen idees clau amb una finalitat divulgadora (Quéva, 2007), com d'estudis universitaris de calat ben profund com els exposats per Joselyn Giasson (2007) en els quals s'afirma, per exemple, que el 80% del vocabulari d'un lector s'assimila en les lectures autònomes. La conclusió, sovint massa estesa, segons la qual només acabaran essent lectors competents aquells que rebin un imput positiu i sistemàtic des de les seves famílies o, la més matisada, que afirma el paper determinant de la família en els resultats de l'alumnat, no pot ser acceptada de cap manera per la institució escolar democràtica ja que nega el seu motiu d'existència: la igualtat d'oportunitats de tots els nois i noies per assolir una vida lliure i plena¹.

Si l'escola pública té algun sentit és justament el d'aconseguir capgirar els condicionants adversos d'alguns dels ciutadans que conformen la nostra societat, d'aquí que la filosofia que

1 Una conclusió clàssica de la majoria de macroestudis sobre el nostre sistema educatiu afirma que un dels factors que millor expliquen les diferències de resultats de rendiment entre centres educatius és l'extracció socioeconòmica de l'alumnat que s'hi forma. Una de les grans aportacions de l'avançament de resultats de la prova als alumnes de 6è és que dins d'una zona de les mateixes característiques econòmiques i culturals, les diferències entre centres són també molt acusades, amb fins a 30 punts de diferència entre els rendiments de l'alumnat en centres a què assisteixen estudiants d'extracció social comparable. Creiem que aquests resultats haurien de començar a posar de relleu la feina efectiva que es fa en tots i cadascun dels centres educatius.

impregna la nostra recerca i les nostres propostes es basi en dos principis fonamentals: el de **l'optimisme** i el de **l'optimització didàctica**.

Per **optimisme**, entenem el fet que les persones no poden ser completament alienes al seu entorn, de manera que les respostes que generen hi estan relacionades. Qualsevol mestre sap que aconsegueix fites amb els seus alumnes, segurament no totes les que s'ha proposat, però sap que els seus actes, decisions, iniciatives, aconsegueixen uns resultats. Qualsevol pare o mare sap que els seus fills o filles han tingut mestres que han resultat fonamentals per al seu desenvolupament, que han assolit operar canvis en les seves criatures que ni ells mateixos es pensaven. Aquesta evidència invalida de manera dràstica la idea que l'alumnat pugui passar tretze cursos -més de tretze mil hores!- en un entorn reglat i restar impermeable. Aquest fet es podrà donar en casos més o menys puntuals i extrems, però no en la immensa majoria d'estudiants. Gibbs i Simpson (2009), en un brillant estudi sobre l'avaluació a la universitat, demostren la gran habilitat de la majoria d'estudiants a l'hora d'adaptar les seves pràctiques als criteris i als sistemes d'avaluació de què seran objecte. Els més competents tenen una intuïció especial per detectar què serà fonamental *fer* (i no necessàriament *aprendre*) per superar una matèria. Els autors, com molts altres investigadors havien demostrat abans, postulen que **l'avaluació guia i condiciona completament els aprenentatges**. Creiem que les conclusions a les quals arriben Gibbs i Simpson pel que fa als estudiants universitaris són perfectament generalitzables a qualsevol aprenent de qualsevol nivell educatiu: la majoria d'alumnes procuren fer allò que els conduirà a l'èxit dins el seu entorn familiar i social, és a dir, aprovar les matèries. Aquesta és una de les raons per les quals hem dedicat una atenció especial als alumnes amb resultats acadèmics satisfactoris ja que, com a paradigmes d'èxit escolar, ens sembla irrefutable que aquest perfil d'alumnat disposa d'una intuïció adequada del que ha de fer per treure una bona qualificació i, a més a més, actua en conseqüència.

D'aquest optimisme, se'n deriva la creença que la majoria dels alumnes hauran realitzat les activitats tal com intueixen que estan ben fetes segons el seu propi sistema de representacions del que suposa la resolució de les diverses tasques tot seguint el seu patró d'excel·lència acadèmica.

Per **optimització didàctica**, entenem que l'objectiu fonamental que hauria de perseguir qualsevol recerca que emprés la didàctica dins de les seves argumentacions hauria de ser aconseguir que **les accions** dels professionals de l'educació siguin més efectives en un context determinat a partir d'unes reflexions fonamentades científicament². De la mateixa manera,

2 Ens inscrivim dins de la lògica disciplinar exposada per diversos autors, per exemple Jean Louis Dufays (2001), segons la qual una recerca en didàctica es veu sotmesa a dos tipus de constriccions. En primer lloc, una capacitat de millora efectiva sobre la realitat educativa de la qual parteix, per la qual cosa ha de tenir unes orientacions clarament pragmàtiques. I, en segon lloc, un rigor científic sobre el qual vetllarà la comunitat d'investigadors de cada disciplina.

dins de la competència professional de qualsevol persona, una de les facultats imprescindibles és aquesta capacitat d'optimitzar els recursos disponibles. Des del nostre humil punt de vista, un dels dèficits de la nostra societat del benestar rau en aquesta manca d'optimització del que tenim al nostre abast, de manera que no som capaços d'aprofitar oportunitats mentre malbaratem les nostres forces anhelant el que no tenim o reclamant recursos addicionals. D'aquesta dinàmica no se n'escapa ningú, des de les famílies, passant pels professionals de l'educació, pels professionals de la didàctica i arribant a l'administració educativa, de manera que cadascú des del seu lloc hauria de vetllar cada dia per **l'eficàcia** de les accions que emprèn i fer-se'n responsable. El nostre treball **no** pot acabar de cap manera demanant a les famílies que atenguin millor els seus fills, que els eduquin a llegir, que els limitin el temps d'oci digital descontrolat, que els fomentin la diligència i la cultura de l'esforç; tampoc no pot acabar reclamant a les autoritats educatives que inverteixin més recursos en l'educació, que generin uns documents curriculars més clars i explícits, que concebin la formació inicial i contínua del seu professorat d'una manera més diligent i agosarada, que coordinin molt millor la infinitat d'iniciatives que es generen al voltant de la lectura; ni tampoc pot implicar que el professorat hagi de treballar més, que hagi de formar-se pel seu compte, que hagi de triar millor els materials didàctics. Totes aquestes conclusions -massa sovint reivindicades en estudis de gran profunditat- no deixen de ser punts de partida apriorístics, fets incontrovertibles que no cal ni demostrar ni sobre els quals cal que s'insisteixi: cadascú s'ha de fer responsable de la seva parcel·la, dels seus fills, del seu alumnat, del seu professorat i assumir-ne les conseqüències. No creiem, a més a més, que a 2009 ningú pugui adduir desconeixement de les pròpies responsabilitats.

Què *cerca*, per tant, la nostra *recerca*? En aquest treball pretenem tan sols **fer una fotografia** de les actuacions dels estudiants dels primers cursos de secundària quan són enfrontats a diverses activitats de lectura per part del seu professorat. Retratar implica conscientment la modèstia de reduir allò estudiat a allò que veu, *i pot veure si sap mirar*, el professorat. Hem volgut defugir d'instruments de gran precisió etnogràfica com podrien ser els diaris del professor, les transcripcions de classes, les entrevistes en profunditat i dels instruments estadístics purs que reclamen una mostra no assumible per un sol investigador. D'aquí que hàgim convertit **les activitats de l'alumnat** en la principal font d'informació, la mateixa de què disposa habitualment el professorat, tal com vam establir metodològicament en la nostra tesi doctoral (Joan Marc Ramos, 2006, capítol 1). Tanmateix, la nostra fotografia es proposa el repte d'emprar el **zoom** al més potent possible, amb les dificultats d'enfocament que aquesta tècnica presenta. La validesa del nostre treball, la definició de la imatge que presentem, haurà de ser avaluada pels detalls, en forma de **descriptors**, que mostri aquest zoom, que no poden ser vistos a simple vista en la dinàmica frenètica del professorat, que no solen ser visibles en

els *macroestudis* quantitatius, que no estan en el *fora de camp* de la fotografia que analitzen certs estudis etnogràfics, i que, per tant, poden ser *reinvertits* i aprofitats pel professorat si s'avé a mirar d'una determinada manera els *píxels* que els seus alumnes li trameten a través dels seus treballs.

Aquesta convicció ens ha impulsat a situar en el centre de la nostra reflexió **el concepte de gest professional**, el qual es troba en procés de construcció en la didàctica francòfona [Jorro, 2002 i 2006; Aeby Daghé i Dolz, 2008; Bucheton i Dezutter, 2008] . Una de les definicions més precises és la que transcrivim a continuació:

“Les gestes professionnels des enseignants sont des mouvements observables dans le cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d'un acte visant un apprentissage. Porteurs de significations, ces gestes s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. Dégager les gestes spécifiques de la professions enseignante suppose donc une clarification des situations et des activités scolaires dans lesquelles ils prennent place ainsi que des outils et des démarches permettant leur mise en acte.”

«Dans ce cadre, la configuration disciplinaire et les objets d'enseignement jouent un rôle majeur pour clarifier l'activité enseignante. Les gestes didactiques sont donc systématiquement en rapport avec les objets enseignés. Nous postulons que la dynamique des transformations de ces objets dans la classe est régulée par les gestes didactiques.»³

Ens atrau la idea de *gest professional* per la seva triple dimensió:

- a) té un sentit per al professor que el mobilitza;
- b) es recolza sobre una intencionalitat en direcció d'aquell qui el rep, tot esperant una reacció;
- c) i posseeix un valor simbòlic i, com a tota comunicació simbòlica, reclama d'un aprenentatge i d'un ajustament entre els membres de la comunitat que hi participa.

La interacció pròpia de l'aula està farcida de gestos docents institucionalitzats (situar el tema o *resituar* el tema, generar una hipòtesi alternativa, canviar de tasca o acabar amb una digressió) que poden ser experimentats i apresos pels professionals paral·lelament a les

3 Aeby Daghé i Dolz (2008). Traduïm la definició atesa la importància del concepte al llarg del nostre treball:

“Els gestos professionals dels ensenyants són moviments observables dins del marc del seu treball que contribueixen a la realització d'un acte orientat a un aprenentatge. Portadors de significació, aquests gestos s'integren dins del sistema social complex de l'activitat docent que està regit per regles i codis convencionals, estabilitzats per pràctiques seculars constitutives de la cultura escolar. Extreure els gestos específics de la professió docent suposa, doncs, una clarificació de les situacions i de les activitats escolars en les quals es produeixen, així com dels instruments i processos que permeten la seva realització”

“Dins d'aquest marc, la configuració disciplinar i els objectes d'ensenyament desenvolupen un paper principal a l'hora de clarificar l'activitat docent. Els gestos didàctics estan, doncs, sistemàticament en relació amb els objectes ensenyats. Postulem que la dinàmica de transformacions d'aquests objectes a classe està regulada pels gestos didàctics”

rutines adquirides per experiència. A la vegada, ens atrau aquest concepte per la seva **visibilitat**. Els gestos lingüístics i no lingüístics, tot i tenir una gènesi i una recepció mental, es poden visualitzar, es poden percebre, amb la qual cosa els podem estudiar, analitzar i, en conseqüència, mostrar i ensenyar. Finalment, hi ha un component determinant que ens pot ajudar molt en l'acció didàctica, la relació directa i sistemàtica dels gestos amb els objectes o continguts ensenyats, de manera que té molt de sentit superar una pedagogia general per arribar al tractament especialitzat de cada una de les àrees i de cada un dels components de les àrees.

D'altra banda, aquests gestos professionals tenen com a finalitat primera la realització, per part dels alumnes, de **gestos d'estudi específics**, centrals en el desenvolupament de les seves competències. Seran aquests gestos d'estudi mobilitzats per comprendre un text els que més ens interessaran al llarg d'aquest treball. Tot i que la majoria de recerques que coneixem en aquesta línia de treball se centren en l'observació de professorat i dels seus gestos professionals a través d'enregistraments i de transcripcions, cal centrar també l'atenció sobre aquests gestos de l'alumnat que, de manera més o menys directa, reflecteixen els gestos impulsats pel professorat: *L'étude des microconfigurations de gestes (Veyrones, 2004) ceux de maître comme ceux des élèves, pourrait s'avérer décisive pour comprendre bien des processus de décrochage des élèves*. [Bucheton, 2008:25] Aquest objectiu d'arribar a descriure les *microconfigurations* dels gestos constituirà el fil conductor de la nostra recerca. Definir els gestos genèrics que poden resultar útils per al desenvolupament d'una competència pot resultar relativament senzill "els alumnes han de saber resumir les idees principals d'un text". Aquesta afirmació, ja sigui en forma d'objectiu o en forma de recomanació, perd efectivitat si no som capaços d'observar com resumeixen efectivament uns determinats alumnes i proposar-los vies de progrés adequades i factibles⁴. La clau rau en les microconfigurations, tots aquells elements que conformen el gest genèric que haurà de comprendre, dominar i executar l'alumnat per esdevenir competent. Només l'anàlisi minuciosa de les actuacions dels aprenents, contrastada amb les teoritzacions més desenvolupades, ens podrà aportar llum en aquest camí.

Com que una fotografia és una imatge fixa, se'ns podria reclamar el fet de no haver pensat en una projecció audiovisual que ens mostrés el procés i l'evolució d'aquests gests al llarg dels cursos. A ningú escapa el fet que aquesta feina hagués resultat realment extraordinària però que no la pot assumir un únic investigador si no és renunciant a gran part del camp de visió. Hem preferit una imatge ben enfocada amb amplitud de camp que no pas una animació d'un camp molt reduït justament perquè ens interessa enormement el moment triat per disparar la

4 En aquest sentit, la figura 14 a Ramos (2006:372) constituiria un exemple de com aquestes observacions basades en les actuacions dels alumnes esdevenen transferibles a propostes de formació en d'altres contextos.

instantània: **l'arribada dels alumnes a l'educació secundària**. Més endavant justificarem per què els nostres informants són de 2n d'ESO i no de 1r d'ESO, però la voluntat principal de l'investigador és mostrar el resultat d'un procés de formació que ha durat nou cursos i que condueix a una etapa diferent, amb uns objectius que haurien de ser diferenciats. Quan es va proposar aquesta recerca, encara no s'havia impulsat l'avaluació de l'alumnat al final de l'educació primària- iniciativa que celebrem-, per la qual cosa ens costa d'escatir si els resultats del nostre estudi, corroboraran, complementaran o contradiran els que s'obtinguin en aquesta avaluació. Des del convenciment que els professionals que reclamen **l'ensenyament explícit** de la comprensió lectora i de les estratègies de lectura tant a primària com a secundària[Solé (1992), Hébert (2003), Giasson (2007), Ambrós i Ramos (2008)] han de ser escoltats, l'objectiu de la nostra recerca és aportar dades i instruments de reflexió que afavoreixin la presa de consciència dels continguts referits a la competència lectora que s'assoleixen a primària i els que s'han d'assolir a l'educació secundària, a fi de facilitar una programació eficaç i, també, de generar uns gestos professionals que s'hi adequin.

2. La Competència lectora

2.1. Què entenem per competència lectora?

Un dels conceptes que està generant literatura didàctica en l'última dècada és el de *competència*. Tal com hem demostrat en un treball col·lectiu [Ambrós, Ramos i Rovira, 2009], es tracta d'una noció polèmica, controvertida i, tanmateix, hegemònica a les directrius oficials de l'educació del nostre país. Tot i que remetem a aquest estudi, o a qualsevol dels treballs magnífics que se citen en la seva bibliografia per trobar una anàlisi en profunditat, volem recuperar un seguit de definicions relatives a aquest concepte per situar la matèria del nostre estudi, la **competència lectora**:

Philippe Jonnaert (2003) explica *La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation.*

Zabala i Arnau (2007) defineixen **competència** com *allò que necessita qualsevol persona per donar resposta als problemes amb els quals s'enfrontarà al llarg de la vida. Una intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida mitjançant accions en el que es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada components actitudinals, procedimentals i conceptuals.*

Segons El Marc Europeu Comú de Referència(2002) per a l'ensenyament de llengües *Les competències són la suma de coneixements, destreses i característiques individuals que permeten a una persona realitzar accions.*

Segons el Decret d'Ordenació dels Ensenyaments a l'ESO de la Generalitat de Catalunya (2007), *Competència és la capacitat d'**utilitzar** els **coneixements i habilitats**, de manera **transversal i interactiva**, en **contextos i situacions** que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la **comprensió**, la **reflexió** i el **discerniment** tenint en compte la **dimensió social de cada situació**.*

Més enllà de les crítiques justificades a l'omnipresència d'aquest concepte que alguns apunten

[Bronckart (2007), Gimeno Sacristán (2008)], sembla incontrovertible que dins d'una filosofia optimista i amb ganes d'optimitzar els estudis que s'estan portant a terme, situar el nostre objecte en la dimensió de **competència lectora** supera a bastament la tradicional **lectura** i la més moderna **formació lectora**. El protagonisme que pren el discent en un enfocament competencial resulta molt suggeridor i implica una sèrie de decisions d'ordre didàctic que exposarem a continuació:

a) La competència **es mostra en l'acció**, tant pel que fa al docent com pel que fa a l'alumne. En aquest sentit ha de suposar una actuació demostrable i avaluable. La manera natural de mostrar la competència és activant-la en **actes de lectura contextualitzats**. Ara bé, en un context social o escolar, la competència lectora real resta en una dimensió mental molt difícil d'escatir per un docent o avaluador extern. Cal tenir clar que la competència lectora sempre es manifesta i s'avalua a través de l'expressió (oral i, normalment, escrita) materialitzada en **registres lingüístics** que donin fe d'aquest procés mental.

En aquest sentit ens sembla de gran interès la idea de gest, pel que té de visible, tant per al professorat com per a l'alumnat, ja que la competència es veurà registrada en aquests gestos que es portin a terme i que, en bona mesura, haurien de ser ensenyables. Tal com hem apuntat més amunt, els alumnes eficients solen dominar les tècniques que serveixen per superar les activitats de lectura proposades habitualment, per la qual cosa cal vetllar sistemàticament per proposar-los activitats que facin emergir d'una manera el més rigorosa possible aquesta competència lectora. Com veurem al llarg d'aquest treball, no totes les activitats de lectura reclamen el mateix nivell de competència, per la qual cosa cal proposar a l'alumnat activitats que l'obliguin a un progressiu rendiment màxim.

b) Tal com hem percebut en les definicions que encapçalen aquest capítol, l'activació de la competència **suposa una integració de sabers**. Jonnaert (2002) parla de recursos cognitius, socioafectius i sensomotrius, d'altres exposicions més properes ho concreten en els tres blocs de continguts (conceptes, procediments i actituds) que més difusió han tingut en el nostre panorama educatiu. El que sembla clar és que en l'activació d'una competència tot va d'acord i no sempre resulta fàcil discernir per quin punt trontolla, per la qual cosa cal prendre amb el màxim de prudència l'explicitació orientadora que donarem tot seguit:

- **Sabers conceptuals (saber)**: després del desconcert que es va generar en alguns moments al voltant de la validesa dels sabers i de la memòria, cap estudi actual nega la implicació directa dels coneixements conceptuals del lector en l'èxit de la seva lectura. Des de l'estètica de la recepció s'entén la lectura com un procés d'interacció entre el text i el lector, en

el qual aquest segon aboca en la lectura el que Antonio Mendoza (2001, 2004 i 2008) anomena **intertext lector**: tots aquells sabers en xarxa (tòpics, estructures i macroestructures textuais, vocabulari contextualitzat,...) que el lector ha acumulat de lectures anteriors que li permeten guiar amb èxit el seu procés de lectura que, en certa manera, esdevé una relectura i un acte de creació a la vegada. Només si l'intertext del lector té una densitat i agilitat adequada, la competència lectora que es mostrarà serà acceptable en cada un dels textos. Acceptant que el nombre i la qualitat de lectures necessària per entendre un determinat text pot variar enormement i resulta inabastable, el desenvolupament de l'intertext es portarà a terme al llarg de tota l'experiència lectora de l'individu.

Per a un lector amb un intertext feble, pot resultar impossible donar una resposta competent a un text. De fet, qualsevol lector es pot trobar en aquesta situació depenent el text a què s'enfronti. Cal, per tant, donar valor a tots els coneixements del lector ja que aquests seran claus a l'hora de progressar com a lector i generar interpretacions adequades. En la mesura que els textos que rebí l'alumne estiguin contextualitzats, serà més fàcil l'assimilació del seu contingut. Tot i que tradicionalment s'ha atorgat a l'escola el paper de garant i transmissor dels sabers, cal tenir en compte que molts dels sabers necessaris per entendre els textos solen provenir del sentit comú o del que se'n diu "cultura general": coneixements geogràfics essencials; nocions de càlcul i de proporcionalitat; coneixements d'història propera; actualitat política, social, cultural; vocabulari col·loquial de la pròpia llengua... Sembla que hi podria haver una gran responsabilitat de l'**entorn** (familiar i no familiar) en aquest bloc, ja que atesa la infinitat de paraules i sabers que es poden tenir en compte, la densitat d'aquesta saviesa no reglada provindria bàsicament de l'experiència vital del lector.

- **sabers procedimentals (*saber fer*)**: ningú nega el caràcter eminentment procedimental de les competències comunicatives, per la qual cosa cal fomentar-les de manera decidida. Si més amunt ja s'apuntava la necessitat de posar els sabers en acció, quan parlem de comunicació resulta vital que els alumnes escriguin, llegeixin, parlin i escoltin textos que els resultin significatius i que generin reptes cognitius. Dins dels procediments, trobaríem un gran bloc d'estratègies sensomotrius molt transcendents en la competència lectora: la velocitat de descodificació, l'entonació adequada o la capacitat de concentració adequades, sense les quals es podria dir que s'exhaureix la possibilitat de comprensió. En un segon bloc apareixerien les **estratègies cognitives**, enteses d'una manera àmplia com les operacions mentals que un lector pot activar per detectar un blanc de comprensió i posar-hi remei. Aquestes operacions mentals se solen anomenar estratègies de lectura atès el seu caràcter *estratègic*, és a dir, no mecànic.

Tot i que hi ha la creença força estesa que a llegir se n'aprèn llegint, com hem dit al capítol 1 cada cop són més contundents les veus que reclamen un **ensenyament explícit** d'aquestes

estratègies de lectura a tots els nivells d'escolarització obligatòria per consolidar totes aquelles intuïcions que s'aprenen en la pràctica lectora no reglada. Ens adherim decididament a aquesta necessitat d'ordenar el desenvolupament d'aquests *sabers fer* imprescindibles per a l'assoliment de la competència lectora en textos educatius i formals, ja que entenem que en aquest factor l'escola sí que pot resultar definitiva i els professionals de l'educació són els responsables d'ensenyar aquestes estratègies.

Si bé el caràcter estratègic d'aquests *sabers fer* dificulta enormement la seva seqüenciació, el treball que estem presentant ha procurat aportar el seu granet de sorra en aquesta direcció, ja que l'ensenyament explícit dels gestos d'estudi lectors implica decidir en quins moments posarem l'èmfasi en una o altra estratègia de manera sistemàtica i amb quin nivell d'exigència⁵.

- **sabers actitudinals (*saber ser*)**: ens sembla important començar a treballar el *saber ser* a partir de les següents afirmacions: *Els partidaris de l'ensenyament explícit confien que es pot accelerar el ritme d'aprenentatge i garantir que els alumnes tinguin uns coneixements prou amplis sense que per començar a treballar calgui esperar que aparegui l'interès. Creuen que l'interès és més aviat el resultat d'un esforç ben dirigit. A l'hora de començar una nova lliçó l'única cosa imprescindible és voluntat d'esforç* (Luri, 2008:63). Les experiències endegades en el nostre país a favor de l'animació a la lectura, de revitalització de les biblioteques, d'acostament dels llibres als infants, han estat tantes, de tanta qualitat i en tantes direccions, que dubtem que hi hagi alumnes que no n'hagin rebut l'impacte al llarg de la seva escolarització. Tot reconeixent la importància decisiva d'aquestes iniciatives individuals i institucionals, estem amb Gregorio Luri quan reclama que la **voluntat d'aprendre**, la tan esmentada motivació, ha de sorgir també de l'alumnat i, en conseqüència, un alumne que no vulgui llegir mai assolirà la competència lectora i, en primer terme, ell mateix en serà el màxim responsable. Si, en el brogit de l'actual crisi econòmica al nostre estat, una de les paraules més citades és la de productivitat, l'eficiència ha de ser un valor remarcant a l'escola i la responsabilitat individual un criteri indefugible a l'hora d'avaluar les competències. Dins d'una lògica per competències, la idea de "si jo volgués, ho podria fer" queda completament anul·lada, ja que la competència es mostra en l'acció, en aquests registres de lectura que proposen els docents, per la qual cosa, no fer-ho implica necessàriament la no-competència, ja sigui a causa dels sabers, dels sabers fer o dels sabers ser o de qualsevol combinació entre ells.

Per tot això, estem convençuts que difícilment es poden millorar les excel·lents recerques en aquesta direcció que ja han estat publicades, per la qual cosa no incidirem en aquest treball en

5 Som conscients que, fins aquest moment, el concepte de gest lector s'acosta força al d'estratègia de lectura emprat tradicionalment en el món de la didàctica. Intentarem distingir els matisos d'aquestes dues nocions al llarg del proper capítol.

el concepte de motivació, partint de la hipòtesi que cap docent desmotiva l'alumnat a llegir, com sembla desprendre's a vegades d'algunes informacions que apareixen als mitjans de comunicació o en algunes publicacions de caràcter pedagògic. Ens sembla molt més important, en aquest moment, apel·lar a la responsabilitat de l'aprenent i la seva pròpia capacitat de decidir si porta a terme o no una determinada activitat.

c) La competència implica una **metacognició del procés** que es porta a terme per resoldre els reptes canviants que van sorgint al llarg de la vida. Ja no es tracta només de superar situacions estandarditzades de forma eficient sinó de ser flexible davant de contextos dinàmics. Quan es tractava de preparar l'alumnat per a la resolució de tasques maquinals, n'hi havia prou amb la memorització de fórmules i maneres d'actuació que podien resoldre qualsevol enunciat que se'ls presentés, per la qual cosa, saber el com i el perquè de l'actuació no era del tot transcendent. Ara, en canvi, sabem que cada nova situació generarà un problema diferent, el qual reclamarà un esquema d'actuació nou, parcialment adaptat dels que ja disposava l'aprenent. Aquest canvi implica conèixer de manera efectiva el com i el perquè de les nostres pròpies fórmules d'actuació ja que, només així, serem capaços d'adaptar-les per crear nous esquemes més complexos. Això implica la necessitat d'un **ensenyament explícit, sistemàtic i seqüenciat** d'estratègies i gestos lectors de manera que l'alumnat entengui com actua en cada moment, els seus punts forts i els seus punts febles i els diferents camins que condueixen a l'èxit. El professorat pot contribuir a afavorir aquesta metacognició tot fent-la emergir a l'aula, mostrant les seves pròpies pràctiques, fomentant el diàleg entre iguals, emprant instruments adequats d'orientació i donant-li un valor específic. Tot i que en alguns casos pot resultar complexe arribar a explicitar com s'ha arribat a una determinada inferència o interpretació, l'esforç de fer-ho obliga el lector a qüestionar-se la seva pròpia activitat i la seva eficàcia. En aquest sentit, la definició de **descriptors** contextualitzats hauria d'influir positivament en aquesta construcció de la metacognició.

d) Tot i que l'ensenyament a l'escola sempre ofereix un marc virtual d'aprenentatge, cal tendir a aquelles situacions de lectura que potenciïn la **versemblança** amb **situacions significatives** per a l'alumnat. La **contextualització**, per tant, resulta cabdal per activar l'intertext d'una manera adequada. Sembla que si el lector té clar l'objectiu d'una lectura, tindrà més fàcil assolir-lo que si llegeix fent tentines. Se sol posar com a exemple de lectura motivada contextualitzada la que forma part de projectes d'aprenentatge, en els quals l'alumnat esdevé partícip de la recerca d'informació que li cal per resoldre un determinat repte o qüestionament. Per bé que aquesta situació resulta ideal i que ja sabem que els joves són

capaços de llegir textos fora de l'escola d'una certa complexitat, hauríem d'acceptar que no tot és *contextualitzable* i que, per tant, també podem treballar amb la hipòtesi que el fet d'aprendre i estudiar a partir de textos de tot tipus que tinguin relació amb un determinat tema d'estudi implica en si mateix una contextualització. D'aquesta manera, la competència lectora esdevé una competència transversal que afecta de manera directa totes les àrees del saber, per la qual cosa implica una corresponsabilitat per part de tots els membres d'un claustre. Des d'aquest punt de vista, el lideratge dels professors de llengua a l'hora d'explicitar quines activitats de lectura s'han de fomentar en cada un dels nivells del sistema educatiu ens sembla crucial, i el suport de les directrius oficials al professorat una ajuda d'innegable vàlua.

e) Entendre la lectura com una competència ens condueix necessàriament a una visió **interdisciplinària** del seu ensenyament. Per entendre un text, sol ser imprescindible activar sabers referits a diverses àrees curriculars, per la qual cosa cal fer entendre al professorat i, sobretot, a l'alumnat, que cal potenciar al màxim les relacions entre les àrees quan es mostra la competència lectora. És per aquesta raó que moltes de les activitats que conformaran la nostra recerca es desenvolupen en diverses àrees i no ens hem concentrat únicament en l'àrea de llengua i literatura.

f) Proposar-se la competència lectora com a objectiu educatiu implica reivindicar l' **eficàcia** i l'**èxit** en la resolució de les tasques encomanades. L'avaluació, per tant, acompanya el procés però reivindica el producte, ja que al final de la seqüència didàctica proposada pel professorat, hi haurà una sèrie de subcompetències lectores que s'hauran d'activar i de demostrar de forma fefaent. La dificultat del professorat rau justament en la definició i seqüenciació pràctica de l'assoliment d'aquestes subcompetències o estratègies cognitives al llarg de les seqüències didàctiques i al llarg dels cursos. Creiem sincerament que un dels maldecaps principals que pateixen els professors i professores de llengua és establir què ha de saber fer l'alumnat en cada curs de la seva educació: en quin moment ha de llegir amb veu alta amb fluïdesa x?, en quin moment ha de saber relacionar morfològicament les paraules per millorar el seu vocabulari?, en quin moment ha de saber fer inferències textuais? en quin moment ha de relacionar text i context?...Si la resposta a aquestes preguntes és **sempre o depèn de cadascú**, la seqüenciació esdevé una quimera i l'ensenyament explícit un caos. La nostra recerca treballa en la direcció de començar a establir paràmetres operatius en aquesta direcció -els descriptors-, que ajudin tant al professorat com als programadors a orientar els seus objectius i activitats de lectura i facilitin una progressiva evolució de la seqüenciació per temes envers una seqüenciació amb paràmetres comunicatius.

g) Un últim element que voldríem remarcar de l'enfocament per competències és que l'actuació competent no només ha de ser reeixida i eficaç sinó també **socialment acceptable**. En aquest sentit, alguns autors citen una dimensió ètica dels resultats de les actuacions ja que viure i actuar en una societat determinada implica l'assumpció de determinats límits, de determinades lògiques d'actuació que s'han de respectar en contextos reglats, encara que puguin ser superats en altres àmbits, com podria ser l'artístic. En el cas concret de la comprensió lectora, aquest component ètic afectaria directament la manera com es mostra (i es demostra, si escau) aquesta comprensió en un determinat format socialment imposat.

Un cop exposada la relació del nostre treball amb l'enfocament competencial, voldríem repassar sumàriament algunes de les consideracions al voltant de la competència lectora a tall de conclusió d'aquest apartat més genèric. No ens hem volgut estendre en aquest apartat ja que vam desenvolupar-lo a la memòria de la nostra tesi doctoral (Ramos 2006: capítol 4) i es pot consultar fàcilment en línia.

A l'informe Pisa de 2006, es definia la **competència lectora com la** "Capacitat de l'alumnat per entendre, utilitzar i reflexionar sobre textos escrits per tal d'arribar als objectius propis, per desenvolupar el coneixement i el potencial propi i participar en la societat."

Fixem-nos que en aquesta definició de competència lectora es va més enllà de la comprensió (representada pel verb *entendre* i ens subratlla la idea que l'alumnat ha de ser capaç d'emprar-los per finalitats pròpies, incorporant la seva pròpia experiència i els seus propis objectius. Val a dir que l'informe PISA es situa en una franja d'edat (15 anys) en la qual els alumnes són a punt d'exhaurir la seva escolarització obligatòria. En d'altres moments, l'èmfasi de la competència sobre cada un d'aquests components (entendre, utilitzar, reflexionar) pot variar.

D'altra banda, seguint els principis de l'estètica de la recepció, tenim clar que qualsevol concepció actual de la lectura passa per entendre que implica una interacció entre el text llegit i l'acció del lector, el qual ha de posar en funcionament una sèrie de tècniques automatitzades (per exemple la descodificació), unes estratègies de lectura més o menys conscients i activar uns coneixements sobre el món que li permetin respondre de manera adequada al lector model proposat per aquell text.

2.2. Quins processos interaccionen en la competència lectora?

Un dels objectius pragmàtics que persegueix el nostre treball és elaborar una transposició de la teoria relativa a la recerca sobre la competència lectora a un nivell de concreció que sigui a la vegada comprensible i operativa per al professorat de totes les àrees. Aquesta fita resulta francament costeruda atesa la diversitat terminològica, d'enfocament i d'objectius dels diversos treballs. Així, per exemple, ens podem trobar amb la idea que existeixen diverses modalitats de lectura, la descripció dels diversos processos cognitius que intervenen en l'activació de la competència lectora, amb l'establiment de diversos nivells de lectura o amb la presentació de diverses subcompetències dins de la competència lectora. Com que resulta innegable que el fet de llegir implica portar a terme diversos processos de manera simultània i, generalment, inconscient, qualsevol presentació analítica ha de ser entesa com una via d'acostament a una possible seqüenciació d'aquesta formació en competència lectora. Si volem anar més enllà de la idea "a llegir s'aprèn llegint", ens calen concrecions i línies a seguir per anar estructurant la progressió de la competència dels nostres joves. A Ramos (2006) vam intentar establir tres nivells de competència que ens poden fornir d'una primera impressió a l'hora de copsar les destreses del nostre alumnat lector: la **competència descodificadora**, la **competència en comprensió literal** del text i la **competència interpretativa**. Tot i que aquestes tres competències es comencen a desenvolupar des del primer moment en què hom s'enfronta a la lletra escrita, sembla que la consolidació de les primeres hauria de ser imprescindible per al bon funcionament de les que segueixen, de manera que s'hauria de tenir clar la intensitat amb què s'han de treballar en cada etapa del sistema educatiu per garantir un mínim d'eficiència en aquest esforç. Desenvoluparem aquestes tres competències per desentrellar la complexitat del desenvolupament de la competència lectora en l'àmbit escolar.

a) Competència descodificadora

L'activitat de descodificació consisteix a traduir els signes lingüístics en un *continuum* d'oracions encadenades. Implica el coneixement de l'ortografia bàsica d'una llengua i la correcta aplicació dels signes de puntuació per entonar correctament. És evident que en la majoria dels casos aquesta descodificació es fa "en veu baixa" i que, per tant, és molt difícil copsar-la i avaluar-la per part del professorat. Existeix l'activitat, bàsicament acadèmica, de llegir en veu alta, que és un *registre auditiu* per adonar-nos de la fluïdesa i de l'encert dels lectors en formació.

El lector expert tendeix a automatitzar aquest procés de descodificació, de manera que cada cop es fixa menys en els símbols lingüístics i en té prou amb passar la mirada per una part

d'aquests símbols. És per això que la lectura silenciosa pot adquirir velocitats inabastables en una lectura en veu alta [Quéva, 2007]. L'automatització de la descodificació sembla imprescindible per assolir un ritme lector prou acceptable per no convertir la lectura en una tasca feixuga i avorrible per a un lector. Tenint en compte que l'única manera de comprovar la qualitat de descodificació d'un lector (observant ritme i nivell d'encert) és fent-lo llegir en veu alta, estariem d'acord amb els que postulen que cal assegurar aquestes pràctiques de forma continuada fins que s'adquireixin [Teixidor, 2007; Espinàs, 2008].

Tot i que es podrà al·legar que l'abús de la lectura expressiva pot presentar en certs alumnes alguna dificultat concreta que no els impedeixi llegir correctament "en veu baixa", no sembla il·lògic pensar que en la majoria de casos existeixi relació entre les dues activitats i que, més que abusar-ne, es tractaria d'una rutina deficitària en l'educació formal. Cal afegir que, evidentment, una bona lectura expressiva implica una comprensió del text, ja ho hem comentat al començament, però també sembla clar que la descodificació és la base sobre la qual bastirem la competència lectora, per la qual cosa cal parar atenció a la consolidació d'aquest procés de base, sobretot a l'educació primària. La incorporació d'aquesta tasca en la nova prova de sisè de primària ens semblaria d'una importància excepcional per aconseguir una revaloració d'aquesta competència, sense la qual perd sentit qualsevol iniciativa per afavorir l'animació a la lectura.

b) Competència en comprensió literal del text

Entenem per comprensió literal del text la capacitat d'un lector per identificar i referir la informació que hi ha present d'una manera denotativa en un escrit, bàsicament la més significativa. En el desenvolupament d'aquesta competència, l'activació de coneixements per part del lector i la seva implicació en la interacció és més aviat limitada perquè el text "ho diu gairebé tot". En aquest sentit, podem constatar que hi ha textos que demanen més o menys implicació per part del lector a l'hora d'assolir una lectura satisfactòria. Els *best-sellers* constituïrien un dels fenòmens literaris més propers a la poca exigència intertextual i interpretativa per part del lector, tal com s'extreu de la magnífica caracterització que exposa Ana M^o Margallo (2008:230).

A banda d'aquests textos literaris més elementals, hi ha molts textos que cerquen justament aquest nivell de lectura. Podríem citar alguns textos expositius, per exemple, on la informació es facilita de la manera més clara i endreçada possible, fins al punt que pot semblar redundant. Tot i que no hi ha cap text que ho incorpori tot en ell mateix, sí que hi ha molts textos que contenen prou informació com per què un lector el segueixi sense haver d'esforçar-se en excés. Una de les competències lectores més habituals que se citen és "recopilar informació d'un text". Tots coneixem activitats de comprensió lectora que cerquen "la localització al text d'una informació expressada de forma textual". Sembla clar, per tant, que

aquest nivell existeix en la vida acadèmica i que, quan no s'ha assolit de manera clara a l'educació primària, suposa un greu entrebanc en el nivell de la secundària obligatòria i, sobretot, un greu dèficit en la competència comunicativa bàsica de l'alumnat. Tot i que possiblement aquesta competència no s'arribarà a automatitzar mai, els bons lectors la identificarien amb el gest de copsar una idea general d'un text a partir d'una primera lectura, per exemple. La *supervivència* d'un alumne a l'educació secundària depèn en gran mesura d'aquesta capacitat per recopilar informacions dels textos que se li van posant al seu abast, des dels que es poden obtenir via Internet, fins als més filtrats que ofereixen els manuals. De totes maneres, en el món de la *superinformació* on hauran de moure's els nostres joves, quedar-se en aquesta competència els posa en mans de qualsevol manipulació malintencionada ja que, cada dia més, el món de la informació, el de l'opinió i el de la propaganda han adquirit formats més uniformes, d'aquí que calgui treballar explícitament en la competència interpretativa.

c) Competència interpretativa

Entenem per interpretació l'acció del lector que consisteix a projectar coneixements propis sobre un determinat text per tal d'assolir un nivell de comprensió superior. A la majoria de textos es pressuposen moltes idees, no estan expressades de forma literal, romanen implícites i cal que el lector faci un esforç de relació amb els seus coneixements del món, literaris, culturals... per integrar-les. Tal com diu A. Mendoza (1998), la lectura esdevé art quan interpretem: *La lectura como arte supone el dominio de estrategias y tácticas personales para establecer las conexiones conceptuales y las correlaciones entre la forma de expresión y los significados atribuidos, encaminando todo ello hacia una lectura creadora, la cual requiere que el lector reconstruya el significado y sea capaz de elaborar su personal interpretación ante las sugerencias y estímulos ofrecidos por el texto.*

La majoria de textos que llegim habitualment reclamen aquesta necessitat, independentment que l'autor s'ho hagi proposat. Òbviament, el text serà més o menys difícil d'interpretar en funció de la quantitat i qualitat de referents que posi en funcionament i d'aquells que siguin imprescindibles per a una interpretació adequada.

Un factor a tenir en compte és l'origen d'aquests coneixements implícits ja que poden ser:

- **Personals:** relacionats amb les experiències o amb l'entorn de les persones.
- **Coneixements generals del món:** tot i que sembla complicat de delimitar, ens referiríem a uns coneixements bàsics imprescindibles per elaborar una visió adequada del món: una capacitat de càlcul que permeti fer-se una idea de les xifres i dels percentatges; un domini geogràfic que permeti situar els textos; unes nocions d'història que permetin entendre les implicacions d'uns fets amb el moment on estan situats; un saber sobre la realitat social, cultural o religiosa que l'envolta... Sense aquesta mena de coneixements, molts textos no

tenen cap mena de sentit per a qui els llegeix, encara que entengui les paraules.

- **Coneixements acadèmics:** també en podríem dir específics de cada àrea de saber. En aquest cas, sembla clar que per entendre un text de química, per senzill que sigui, cal dominar uns conceptes determinats sense els quals resulta impossible assolir una interpretació acceptada per la comunitat. Tot i que en aquest moment només és una hipòtesi de treball, creiem que molts dels problemes de lectura de molts escolars rau en la poca densitat d'aquests coneixements específics i en la poca capacitat de relacionar-los amb els nous textos als quals s'enfronten. A propòsit d'aquesta mena de coneixements, ens sembla pertinent sumar-nos a l'afirmació de Wilson i Anderson (1986), citada per Giasson (2007:12): *Per aconseguir que els alumnes esdevinguin lectors competents, cal que el programa escolar sigui ric en conceptes de tot tipus: història, geografia, ciència, art literatura... Tot coneixement adquirit per un infant l'ajudarà eventualment a comprendre un text.*
- **Coneixements culturals:** en la majoria de casos es podrien relacionar amb els acadèmics, però en aquest cas ens centràriem especialment amb aquells que estan relacionats amb les lectures literàries anteriors, organitzades a l'intertext lector, i amb les experiències culturals paral·leles en sentit ampli: cinema, pintura, teatre, escultura, arquitectura, cançó, música...
Així com els coneixements acadèmics imprescindibles per entendre un text solen ser més o menys clars i definibles, els culturals solen ser molt més vagues i oberts i, en alguns casos, no són imprescindibles per a la comprensió sinó que poden jugar un paper dins del que entendríem pel goig de llegir: el valor afegit d'adonar-se d'una determinada referència.

L'activació de tots aquests coneixements (sovint de manera simultània) i la seva projecció en el text reclama un gest per part del lector que pot ser més o menys conscient. Un dels objectius d'aquest treball és observar la capacitat de l'alumnat per generar aquest tipus de gest. Partint de la hipòtesi que la competència interpretativa és un component fonamental de la competència lectora, sembla clar que s'ha de desenvolupar des de les primeres relacions de l'alumnat amb la lectura (per exemple amb els contes), tanmateix, cal centrar-hi l'atenció en el moment en què les altres competències comencen a estar consolidades. Treballar explícitament la competència interpretativa i des del màxim d'àrees sembla un dels reptes principals de l'educació secundària, afecta directament competències bàsiques com la competència d'aprendre a aprendre, la competència en el tractament de la informació o la competència en autonomia personal, per la qual cosa no es pot circumscriure al tractament dels textos literaris.

Més enllà d'aquest acostament inicial als tres nivells de competència no podem deixar de presentar sumàriament un seguit de treballs que ens han semblat molt interessants en aquest sentit i que, com veurem, desenvolupen sobretot la competència que hem anomenat interpretativa. Volem resseguir aquests treballs ja que mostren el contrast existent entre la importància que la bibliografia didàctica atorga a la competència interpretativa i la poca presència d'activitats centrades en aquest nivell en molts manuals de l'educació secundària. En primer lloc, voldríem recuperar els aspectes que consten a la definició de competència lectora extreta de l'informe PISA (pàgines 136 i ss) i que han estat efectivament avaluats:

- extreure informació;
- desenvolupar una comprensió general àmplia;
- elaborar una interpretació;
- reflexionar sobre el contingut d'un text i avaluar-lo;
- reflexionar sobre la forma d'un text i avaluar-la.

Sembla clar que els quatre últims aspectes mantenen una relació directa amb la competència interpretativa, per la qual cosa se situa en una posició preeminent al final de l'educació secundària, moment en el qual es produeix aquesta avaluació.

En segon lloc, i des d'un punt de vista més literari, la tesi doctoral de Manon Hébert (2003) proposa quatre modalitats de lectura i les relaciona amb un seguit d'estratègies, per la qual cosa hi veiem un esforç de concreció molt interessant:

- Modalitat 1: La **Comprensió literal** implicaria estratègies com activar els seus coneixements previs; descodificar; resumir o inferir, qüestionar, predir.
- Modalitat 2: El **Compromís estètic** implica associar amb un mateix; identificar-se, jutjar moralment; evocar, visualitzar; o reflexionar, meditar sobre un mateix.
- Modalitat 3: L'**Anàlisi textual** suposa qüestionar la lògica, els valors de la narració; generalitzar, interpretar; analitzar els procediments literaris; jugar amb allò que és possible.
- Modalitat 4: L'**Avaluació crítica** implica modificar la pròpia interpretació; apreciar l'obra; criticar l'obra; obrir-se a d'altres interpretacions; comparar les obres; avaluar-se en tant que lector.

Observem que tres de les quatre modalitats que se'ns proposen per a la lectura literària tenen una fonamentació clarament interpretativa, en les quals els coneixements aportats pel lector resulten decisius. Volem aprofitar aquest moment per assenyalar el magnífic article de Daniel Cassany (2008:8) sobre la lectura crítica que acaba de reblar el clau sobre la complexitat d'assolir una competència lectora plena:

Llegir críticament vol dir, doncs, prendre consciència d'aquests fets i intervenir-hi activament: comprendre i discutir no només el missatge del discurs (el contingut i la

ideologia) sinó la mateixa existència d'una pràctica lletrada, conformada amb unes funcions, uns rols, uns valors i una distribució del poder determinada. En última instància, llegir críticament implica el compromís per intentar canviar les coses buscant més equitat i justícia.

Tenint en compte que la recerca presentada per l'investigador mostra la gran dificultat de l'alumnat de Batxillerat a l'hora d'assolir aquest nivell de competència, no ens sembla pertinent insistir-hi en l'alumnat que tot just inicia la secundària, però resulta un argument excel·lent a l'hora de mostrar la necessitat d'establir criteris de progressió coherents i operatius en competències tan transversals com és la lectora.

Per últim, voldríem esmentar la classificació d'Irvin (1986), emprada a Giasson (2007), que presenta d'una manera prou clara i operativa els processos que intervenen en la comprensió lectora. Entén els *processos* com la posada en funcionament de les habilitats necessàries per abordar el text, per tant, el desenvolupament d'habilitats cognitives durant la lectura. La proposta en cinc grups d'Irvin es concreta en el que presentarem a continuació i serà la base de moltes de les nostres consideracions al llarg de l'estudi.

- Microprocessos:** serveixen per comprendre la informació que conté una frase. [reconeixement de mots, lectura de grups de mots, microselecció].
- Processos d'integració:** tenen la funció d'establir lligams entre les proposicions o frases. [utilització dels referents, ús de connectors, inferències basades en esquemes]
- Macroprocessos:** estan orientats envers la comprensió global del text [identificació idees principals, resum, utilització de l'estructura del text]
- Processos d'elaboració:** permeten al lector depassar el text i establir inferències no previstes per l'autor. [prediccions, imatges mentals, respostes afectives, lligam amb els coneixements, raonament]
- Processos metacognitius:** guien la comprensió i permeten el lector ajustar-se al text i la situació. [identificació de la pèrdua de comprensió, reparació de la pèrdua de comprensió]

Després de tot el que s'ha desenvolupat en aquest punt, queda clar que, per assolir l'èxit en una lectura, el lector ha de posar en funcionament un gran ventall de recursos i competències. De totes maneres, el més interessant d'aquesta exposició no és la constatació d'una complexitat coneguda per tothom, sinó el fet que es palesa la possibilitat de descriure moltes d'aquestes subcompetències que conformen la competència lectora d'una manera independent. Amb l'ajut d'aquest catàleg de competències, es podrà organitzar un programa d'ensenyament que permeti exercitar-les per separat a l'aula de manera sistemàtica per conduir finalment el lector a l'autonomia desitjada.

2.3. Els objectius de la lectura

Sigui com sigui, la lectura sempre és un acte intencional. Es llegeix amb un objectiu més o menys determinat, que cal tenir en compte quan es plantegen activitats de caire comunicatiu. Isabel Solé (1992) especifica els següents objectius de lectura:

Objectiu	Situacions, tipus de text
1. Llegir per obtenir una informació precisa	Diccionaris, cartellera...
2. Llegir per seguir unes instruccions	Textos instructius on cal observar molt els detalls i entendre tots els enunciats.
3. Llegir per obtenir una informació de caràcter general	Quan s'intenten percebre les idees generals i valorar si cal seguir llegint. Seria una de les funcions més elaborades.
4. Llegir per aprendre	Ampliem els coneixements que tenim sobre un tema. Lectura lenta, repetida, amb possibles documents de suport com esquemes, resums...
5. Llegir per revisar un text propi	Activitat de control, de regulació.
6. Llegir per plaer	Normalment associat a la literatura, però en molts casos podria anar lligat al punt 4.
7. Llegir per comunicar un text a un auditori	Cal una bona comprensió prèvia per fer-ho bé.
8. Llegir per practicar la lectura en veu alta [exercici escolar]	L'autora no n'és gaire defensora, però hi ha molta gent que ho defensa.
9. Llegir per demostrar que s'ha entès. [exercici escolar]	Representaria la típica activitat d'avaluació de lectura sota qualsevol dels formats.

Per molt que ens sàpiga greu, la nostra recerca treballa bàsicament en formats que s'adeqüen a l'últim dels objectius, el pròpiament escolar que, al nostre entendre, recull la majoria dels anteriors -molt més pragmàtics- en un context necessàriament artificiosos com és l'escola. Qualsevol situació d'avaluació de la comprensió lectora al llarg de la vida escolar (i adulta) d'un lector és necessàriament formal i artificiosa (proves de competències bàsiques, proves PISA, PAAU...), situació que ens ha de fer pensar que és interessant de fixar-nos en aquest tipus de lectura, aparentment poc motivadora, però irrenunciable per a l'èxit escolar i professional. Els

diversos registres que aniran apareixent al llarg d'aquesta recerca mostraran el que s'ha entès dels textos de l'única manera que es pot copsar aquesta comprensió: amb l'explicitació per escrit.

2. 4. Els problemes de lectura i la seva possible reparació

Si aquest treball té algun sentit és perquè hi ha un bon percentatge d'aprenents de lector que arriben als primers cursos de l'educació secundària obligatòria amb una competència lectora (i concretament de les tres competències que hem desenvolupat més amunt) en uns nivells massa elementals per a les exigències d'aquesta etapa d'ensenyament. Si fins el 2009 aquesta afirmació podia resultar discutible, l'avaluació externa del sistema que s'ha portat a terme el mes de maig de 2009 a tots els alumnes de 6è de Primària posa de manifest que el que durant molts anys havia estat una intuïció exposada pels professionals de l'educació secundària, ara s'ha convertit en un fet incontrovertible. Per bé que en el moment de la redacció de la nostra memòria encara no s'han publicat les valoracions definitives d'aquesta avaluació externa, les conclusions provisionals difoses el mes de juny de 2009 ja avancen en aquesta direcció. Volem remarcar simplement una de les dades que ens sembla més preocupant: només un 20% de l'alumnat obté una qualificació alta en competència lingüística en llengua catalana i un 21% en llengua castellana. Només un de cada cinc alumnes participen de l'excel·lència acadèmica en un país on caldria caminar cap al valor afegir de la recerca i la innovació. Són dades que ens haurien de fer replantejar completament la formació lectora que s'imparteix des dels primers cursos d'escolarització, i el nostre treball busca idees per a impulsar aquest canvi.

Tanmateix, de problemes en el decurs d'una lectura, en pateixen gairebé tots els lectors de forma continuada. Com acabem de veure, no existeix una competència lectora universal plena, però hi ha lectors més hàbils que d'altres a l'hora de resoldre els diferents reptes que plantegen els textos, fins i tot els mal escrits. Una manera d'explicar què és un problema de lectura és anomenar-lo **blanc**, en el sentit que al lector li manca una dada rellevant per a l'èxit lector que no ha sabut localitzar o inferir. Davant d'aquesta situació, els lectors experts desenvolupen i automatitzen prou estratègies de reparació per adonar-se d'aquest blanc i omplir-lo de sentit. La més senzilla podria ser la *relectura* atenta. Adonar-se que cal rellegir deu ser una de les primeres estratègies útils que aprèn el lector. És possible que la majoria de lectors experts actuals hagin estat capaços d'aprendre aquestes estratègies de manera autònoma simplement exercitant la lectura, d'aquí la gran importància de l'hàbit lector entre els nostres infants i adolescents.

En aquest sentit, per exemple, Isabel Solé (1992) explica " L'estratègia té en comú amb els

altres procediments la seva utilitat per regular l'activitat de les persones, en la mesura que la seva aplicació permet seleccionar, avaluar, persistir, o abandonar determinades accions per arribar a aconseguir la fi que ens proposem.”

Tal com les entén l'autora, no detallen ni prescriuen totalment el curs de l'acció. Es tracta de sospites intel·ligents (arriscades) sobre el camí que cal transcórrer. En destaca dos components essencials:

a) *Autodirecció*: el lector té la consciència que la seva lectura té un objectiu determinat, alguns dels que hem transcrit més amunt, i s'esforça per assolir-lo.

b) *Autocontrol*: el lector supervisa i avalua el seu propi comportament, de manera que és capaç de modificar-lo si creu que el canvi li generarà algun benefici de comprensió.

El magnífic treball d'Isabel Solé al voltant de l'ensenyament d'estratègies de lectura és a l'arrel de la nostra proposta i és plausible creure que un seguiment sistemàtic de les seves propostes ens hauria generat uns millors resultats en les proves d'avaluació externa. Què ens porta, per tant, a adoptar el concepte de gest?

Tot i que acabarem de tancar l'explicació en el proper capítol, entenem que tal com s'ha vingut emprant el concepte d'estratègia de lectura, conté un component cognitiu molt elevat, és a dir, apel·la a tot allò que passa pel cervell del lector. Per contra, el concepte de gest se centra en allò que és visible, en les traces que tot aquest procés mental deixa davant dels nostres ulls. En certa manera, el gest lector seria una conseqüència o un component de l'estratègia de lectura. Ens remetrem aquí a la imatge del niell de glaç: la part visible no és més que la tercera part de la totalitat, però és l'única que veiem, l'única que podem retratar. Des de la perspectiva de D. Bucheton (2008) i del seu grup de recerca, fixar-se en aquesta part visible i actuar-hi pot contribuir a la millora del funcionament de la totalitat, fins i tot que emergeixi part de la fracció submergida. Per al professor d'aula, veure què fa un alumne d'una manera perspicaç pot esdevenir un camí per entendre què està passant en el seu cervell, però els camins de progrés que proposi hauran de cenyir-se a allò visible, a allò que s'està compartint en un moment donat, ja sigui una lectura, la revisió d'un text... El gest reivindica la concreció dels detalls i la seva importància.

2. 5. Els problemes de lectura i l'ajut del mediador: els gestos professionals docents

Ja hem comentat que cada cop són més les veus que reclamen un ensenyament explícit de les estratègies de lectura per part dels mestres i professors, més enllà de les estratègies de descodificació. És possible que si desitgem que la competència lectora arribi a la totalitat d'alumnat, no ens puguem refiar de l'autoaprenentatge i que hàgim de fer un esforç per fer aquest **ensenyament explícit**, convertir-lo en contingut dels currículums i traduir-lo en

activitats concretes d'ensenyament i aprenentatge i d'avaluació.

Dins d'aquesta hipòtesi, hem adoptat provisionalment el concepte de **gest professional**. El gran repte és formular línies d'intervenció del mediador per facilitar l'aprenentatge, l'ús, la sistematització i la metacognició d'estratègies per part dels lectors en formació. Si bé en molts casos aquesta activitat es fa de forma oral i més o menys intuïtiva, diversos autors han proposat una metodologia per a l'ensenyament sistemàtic d'algunes estratègies del qual parlarem en el seu moment. El que sí que ens sembla important remarcar és que en la situació més habitual de classe, el docent s'adona de la competència lectora dels seus discentos a partir de les traces escrites que aquest deixa en els diversos exercicis de lectura. És possible que en alguns casos es pugui recórrer a l'oralitat, però no ens podem enganyar, mentre la *ratí* estigui entre 25 i 30 lectors, aquestes incursions sobre l'oral seran minses i poc sistemàtiques.

El recurs a l'escrit és el que ens conduirà a definir com a metodologia principal la resposta de l'alumnat a exercicis de lectura escrits concrets.

Els estudis endegats amb l'objectiu de fer visibles aquests gestos professionals de l'ensenyant (Bucheton, 2008) participen de la idea central que l'ofici d'ensenyat no és ni invisible ni impossible de descriure. En un context cada cop més divers, la capacitat del professorat d'entendre la seva pròpia forma d'actuació li hauria de permetre detectar els punts d'ancoratge que necessiten els seus alumnes per progressar i gestionar els errors instal·lats en el seu sistema de representacions. Només abandonant la perspectiva màgica, la del carisma personal, es podrà caminar cap a una veritable professionalització.

Un dels elements que més ens interessa d'aquesta professionalització és la natura lingüística de la gran majoria dels gestos professionals de l'ensenyant, que es reproduïx en els gestos d'estudi dels alumnes: la llengua és omnipresent i vehicula la interacció de sabers i de conductes. El postulat clau d'aquest tipus de treball sobre la professionalitat ensenyant resideix en la idea que els llenguatges, compartits entre el mestre i els alumnes i els alumnes entre ells són la clau de volta del sistema ensenyament/aprenentatge/desenvolupament.

Com a didactes, a més a més, ens interessa l'estreta relació que mantenen aquests gestos professionals (i els gestos d'estudi) amb la intenció principal que hauria de moure qualsevol acció en un centre educatiu: *ensenyar els continguts del programa, les tècniques i modes de pensament per adquirir-les*.

3. De les estratègies de lectura als gestos lectors

3.1. Diferents acostament a la caracterització d'estratègies de lectura

Si delimitar els processos que intervenen en la comprensió d'un text ha resultat força complex, acostar-nos a la definició de les diverses estratègies de lectura que poden conformar aquests processos se'ns presenta com un repte encara més difícil de superar. La bibliografia emprada el concepte *estratègia* d'una manera força consensuada, tal com l'ha definit, per exemple, Isabel Solé⁶ (1992), però el nombre d'estratègies i la seva organització varia relativament segons els autors i rep, en alguns casos, noms diferents. Tenint en compte que l'objectiu de la nostra recerca no és de caràcter psicolingüístic, no ens veiem capaçs de conformar una estructura definitiva d'estratègies, per la qual cosa operarem un doble moviment: en primer lloc, presentarem diversos llistats d'estratègies que s'han emprat en propostes didàctiques que ens han interessat; en segon lloc, introduïrem el concepte de **gest lector** com a organitzador de la nostra recerca.

a) En la seva excel·lent tesi doctoral, Manon Hébert (2003) presenta una definició i una categorització de les estratègies de lectura que l'autora considera prioritàries en l'alumnat de secundària i estudia l'ús que en fan els alumnes a partir de diverses transcripcions de situacions d'aula en les quals es discuteix en petit grup sobre textos literaris. Tenint en compte que la tesi es troba disponible en línia, ens hi remetem per al detall dels resultats, i simplement reprenem el llistat d'estratègies que proposa:

Modalitat	Estratègies
Comprensió literal	– Activar els seus coneixements – Descodificar (micro-processos) – Resumir – Inferir, qüestionar, predir – Descobrir aspectes fàctics
Compromís estètic	– Associar amb ell mateix – Identificar-se, jutjar moralment – Evocar, visualitzar – Reflexionar, meditar sobre un mateix
Anàlisi textual	– Qüestionar la lògica, els valors de la narració – Generalitzar, interpretar – Analitzar els procediments literaris – Jugar amb allò que és possible
Avaluació crítica	– Modificar la pròpia interpretació

⁶ Trobareu la transcripció de la definició al capítol anterior.

	– Apreciar l'obra – Criticar l'obra – Obrir-se a d'altres interpretacions – Comparar les obres – Avaluar-se en tant que lector
--	--

b) Els estudis portats a terme els últims anys sobre l'anàlisi de la formació receptora pel grup de recerca FRAC [Mendoza (1998, 2001 i 2004 i 2008), Ramos (2006)] han contribuït a perfilar una base teòrica sobre les diferents fases del procés de lectura, i la interacció que es dona entre text i lector. Han treballat per definir les operacions que realitzen els lectors experts per activar el seu intertext lector, per formular les seves expectatives i hipòtesis de lectura, per integrar els diferents indicis textuais en forma d'inferències i per executar les fases de compensació i d'interpretació dels textos, especialment els literaris.

de la mateixa manera, aquest grup ha generat un ampli ventall de propostes didàctiques en la línia de potenciar la recepció, tant dels textos literaris com dels audiovisuals, alguns d'ells centrats específicament en l'ensenyament explícit d'estratègies de lectura dins de seqüències didàctiques (Ambrós i Ramos 2007 i 2008) . Cal remarcar l'interès del grup a treballar un seguit d'estratègies que faciliten l'activació de coneixements previs i l'anticipació sobre la lectura, entre les que volem destacar:

- l'observació del **paratext** i activació de coneixements previs a partir del títol, les il·lustracions, les característiques de la col·lecció, el gènere textual per preveure'n la macroestructura...
- L'anàlisi dels **metatextos**, és a dir, tot allò que s'ha dit d'un text o corpus de textos.
- La reflexió sobre la motivació de la lectura, de manera que el lector s'adoni dels seus objectius explícits i implícits⁷

c) En un estudi realitzat al Canadà (Lafontaine, 2001), s'exposen els resultats d'una avaluació, en la qual els objectius menys assolits per part dels alumnes han estat:

- reconstituir un text o trobar un raonament lògic i cronològic,
- Trobar l'antecedent de les anàfores,
- reconèixer els marcadors temporals implícits,
- extreure el significat d'un mot a partir del context,

⁷ SOLÉ (92), Afirma que es comprèn en funció de l'objectiu de lectura que es té, ja que aquest activa unes competències o bé unes altres.

- copsar l'essencial d'un text,
- justificar la seva resposta citant un passatge.

d) Mabel Pipkin (1998) sintetitza els resultats de la seva tesi doctoral sobre lectura i ens parla de l'existència de, com a mínim, 10 tipus d'inferències. De fet, la inferència és l'estratègia genèrica que serveix per reparar un blanc de lectura i fa referència bàsicament a la lectura interpretativa de què hem parlat àmpliament. La investigadora les anomena així:

- inferències lèxiques
- inferències d'elaboració
- inferències de generalització
- inferències de causa/efecte
- inferències de predicció
- inferències de detecció de macroestructura
- inferències de detecció de macroestructura
- inferències de contextualització
- inferències de sentiment
- inferències d'activació de contingut extratextual
- inferències d'opinió

e) Benjamin Nicet (2005), seguint les directrius de l'ensenyament explícit d'estratègies de lectura, treballa en la línia de descriure alguns dels processos de base que considera necessaris automatitzar per part de l'alumnat:

En primer lloc, exposa les estratègies que es poden operar davant de la dificultat d'un mot desconegut, que per ell són dues: observar el mot i observar al voltant del mot:

En l'*observació del mot* s'hauria d'estimular coneixements anteriors (a partir del record dels contextos en què l'han trobat) i també s'hauria d'utilitzar l'estructura del mot, la seva morfologia.

Pel que fa a l'observació del voltant del mot, s'ha de tenir en compte tant el context general com la frase precisa en la qual apareix.

Conclou que hi ha vuit indicis que serveixen per intuir el significat de mots nous: les definicions, els sinònims, els mots síntesi, les comparacions, els exemples, les oposicions, els antònims i els agrupaments de mots d'un camp proper.

En segon lloc, destaca la necessitat de treballar de forma intensa la puntuació i la seva relació amb el significat dels textos, per exemple a partir de textos sense puntuar.

En tercer lloc, assenyalava l'observació sobre els marcadors de coordinació com una feina imprescindible per afavorir el desenvolupament de la competència lectora dels aprenents. Fins

i tot proposa un mètode de treball estructurat en quatre moments: identificar un marcador, identificar el seu tipus, identificar les informacions que uneix i, finalment, reformular la frase amb els propis mots del lector.

f) En un treball en la mateixa línia d'ensenyament explícit de les estratègies de lectura, A. Ambrós i J.M. Ramos (2008) desenvolupen les possibilitats d'elaborar seqüències didàctiques centrades sobre el desenvolupament d'estratègies de lectura vinculades a gèneres literaris, concretament a un projecte poètic. Seguint la lògica d'una seqüència en tres parts, defineixen i organitzen el treball al voltant de 10 estratègies de lectura:

Fase de lectura	Estratègies treballades
Impressió general	•Deducció del significat de les paraules a partir de la seva morfologia •Activació de coneixements mètrics •Paràfrasi del text
Rescat del detall	•Recitat del poema •Subratllat del poema •Traducció visual
Interpretació global	•Comparació •Retitulació de poemes •Creació d'un qüestionari sobre el poema •Reproducció de models

h) Finalment, volem fer una breu referència al treball de Jocelyn Giasson (2007) a què ens hem referit en el punt 2.2., ja que suposa un esforç d'ordenació de tots els processos que intervenen a la lectura que ens sembla prou senzill i documentat alhora com per què l'emplem sistemàticament al llarg del desenvolupament del nostre treball, d'aquí que no ens vulguem estendre en aquest moment en el seu detall.

3.2. El gest lector, la nostra proposta d'actuació

La dispersió que observem en els diferents acostaments a les estratègies de lectura que es poden treballar a l'aula resulta evident atesa la seva naturalesa essencialment cognitiva i ens condueix a cercar fórmules d'intervenció didàctica efectives i comprensibles tant per al professorat com per a l'alumnat. L'observació de la realitat ens aporta la certesa que les activitats centrades en la comprensió lectora giren al voltant de gèneres escolars establerts des de temps llunyans i que s'actualitzen en formes lingüístiques codificades i en rutines acadèmiques conegudes per tots aquells que participen de la cultura escolar compartida: el qüestionari, el resum, l'exercici de vocabulari, el comentari de text... Cada país, i cada centre

escolar en menor mesura, genera aquesta tradició que condueix a la repetició d'uns determinats gèneres, d'aquí la dificultat de reconduir rutines perfectament ancorades en les realitats escolars i en els imaginaris col·lectius d'alumnes i de professors. Els gestos professionals dels docents i els gestos d'estudi dels aprenents se situen sempre dins d'uns determinats gèneres que existeixen prèviament [Bucheton, 2008]:

“Le mot geste veut mettre au premier plan l'agir: une action toujours singulière que s'inscrit dans un cadre culturel, professionnel qui lui préexiste. Le geste contient le genre, l'actualise en contexte et de ce fait en permet les modifications.”

Tot i que hauríem pogut prendre com a base de la nostra recerca justament els gèneres escolars, ens ha semblat més oportú adoptar el concepte de gest lector perquè ens amplia el ventall de possibilitats i ens permet incorporar rutines que no sempre han estat presents a les aules del nostre país tot i que s'ha demostrat la seva validesa en el desenvolupament de la competència lectora. Hem volgut adaptar la definició de gest professional de Aebly Daghe i Dolz (2008) per redactar un possible acostament de definició del que suposaria un gest d'estudi centrat en la lectura: **el gest lector**:

Els gestos lectors dels aprenents són moviments observables en el marc escolar que contribueixen i mostren un acte orientat a la superació d'un entrebanc a la lectura. Essent significatius, aquests gestos s'integren en el sistema social complex de l'activitat docent que està regit per regles i codis convencionals, estabilitzats per pràctiques seculares constitutives de la cultura escolar. Extreure els gestos específics del lector escolar suposa, per tant, un aclariment de les situacions i de les activitats escolars en les quals es produeixen, així com dels instruments i processos que permeten la seva realització.

Els gestos lectors estan, doncs, sistemàticament en relació amb l'objecte ensenyat, la lectura. Postulem que la dinàmica de les transformacions de la lectura a classe està regulada pels gestos lectors.

Ens ha resultat d'una enorme dificultat acabar de delimitar els gestos lectors objecte d'anàlisi al llarg del treball atès que en el disseny inicial del projecte i en la conseqüent recollida de dades molts d'ells s'interrelacionaven. Finalment, vam decidir consagrar un capítol a l'anàlisi de cada un d'aquests gestos d'estudi, malauradament, només s'han pogut desenvolupar els cinc primers: el qüestionament, el resum, la definició, l'activació de l'intertext i l'explicitació de la inferència. Els altres quatre (la traducció visual, la predicció, l'associació amb un mateix i la paràfrasi) queden pendents tot i que ja disposem de la majoria de dades que ens serviran per acabar-los de caracteritzar.

A continuació presentem una taula resum on recollim una breu definició dels 9 gestos lectors que hem volgut descriure i les activitats que hem proposat a l'alumnat i professorat per tal d'observar-los en plena acció.

Gest lector	Breu definició	Activitats on es troba representat⁸
Qüestionament	Formulació de preguntes sobre un text per tal de facilitar la seva comprensió i la seva interpretació.	ACT 03 (experimentals): Elaboració, per part de l'alumnat, d'un qüestionari de 10 preguntes a partir d'un text de ciències naturals.
Resum d'un text narratiu	Creació d'un metatext a partir d'un text original, de manera que contingui la seva informació principal i que pugui ser llegit fàcilment pel seu destinatari.	ACT 06 (llengua): La primera pregunta demana un resum de 200 paraules del conte "Els tres pèls del dimoni", llegit oralment a classe.
Definició	Explicitació amb paraules del significat d'una paraula d'una manera prou precisa que permeti distingir-la de totes les altres que tenen un valor semàntic proper.	ACT04 (tecnologia): Definició de les característiques d'un producte. ACT08 (educació física): Definició de tres conceptes apareguts en un vídeo. ACT06 (llengua): Explicació del significat de quatre mots apareguts en la lectura oral d'un conte. ACT07 (llengua): Explicació del significat de sis mots apareguts en la lectura silenciosa individual d'un conte.
Activació de l'intertext	Recerca conscient per part d'un lector de referències intertextuals en la seva experiència com a lector que li permetin avançar en la comprensió i la interpretació d'un text literari.	ACT06 (llengua): Identificació dels tòpics que apareixen en un conte. ACT07(llengua): - Situació d'un text en la seva època històrica. - Relació de la virtut o els defectes d'un personatge amb d'altres personatges de la literatura universal.

⁸ Trobareu més informació sobre aquestes activitats a l'annex2 i sobre el seu desenvolupament a l'annex 3.

Explicitació de la inferència	Plasmació de la la inferència en un discurs de manera que s'observi la metacognició que l'ha generada.	ACT07(llengua): Conté quatre preguntes sobre el conte que reclamen inferències de diversos tipus i dificultats. ACT05 (llengua) : Conté tres activitats que demanen la formulació d'hipòtesis a partir de l'augment d'informació progressiu, bàsicament aportat pel paratext. ACT04 (tecnologia): Aquesta activitat proposa interpretar quins elements lingüístics i no lingüístics col·laboren en la generació de sentit.
Traducció visual	Expressió de les idees i emocions que suscita una lectura d'un text mitjançant la descripció i la generació d'imatges.	ACT01(visual i Plàstica): - Descripció de la il·lustració que seria més adequada per a un text. - Realització de la il·lustració. - Explicació de la il·lustració. ACT04 (tecnologia): Observació dels elements icònics d'un anunci de revista. ACT05 (llengua):Descripció de la il·lustració que acompanya un conte.
Predicció	Elaboració prèvia a la lectura d'una hipòtesi sobre els fets o continguts d'un text que, possiblement, no ha estat previst per l'autor i que no seria indispensable per a la seva comprensió literal.	ACT05 (llengua): Hipòtesi de l'argument d'un conte a partir del seu títol i de la seva il·lustració.

Associació amb un mateix	Integració de les seves experiències vitals i culturals d'un lector amb allò que està reconstruint en una lectura.	ACT01 (Visual i Plàstica): Acord o desacord amb el missatge d'una història. ACT02 (Matemàtiques): Hipòtesi o explicació sobre la utilitat d'uns determinats càlculs ACT05 (llengua): Expressió d'alguna vivència del lector semblant a la que es narra en el conte. ACT04 (tecnologia): relació de la publicitat amb els lectors.
Paràfrasi	Reformulació d'un text en un metatext dirigit a acostar el seu significat original a la zona de desenvolupament proper del lector o lectors potencials.	ACT01: Paràfrasi amb les pròpies paraules d'un text literari a classe de Visual i Plàstica per copsar-ne el significat. ACT02(Matemàtiques): Explicació d'unes determinades operacions. ACT08 (Educació física): Breu paràfrasi d'un text audiovisual.

SEGONA PART:

Exposició de la recerca i presentació de resultats

La investigación educativa no sólo debe llegar a las aulas, sino que esencialmente ha de salir de ellas. Desde hace algunas décadas se ha consolidado cierto sentir común respecto a que la investigación en didácticas específicas surja del núcleo de la propia actividad –incluye y se refiere a todos los componentes, procesos y agentes que intervienen en la actividad del aula y en todo lo relacionado con el desarrollo curricular — y se proyecte en el análisis de las innovaciones (teóricas y/o metodológicas), de forma que permita explicar y aportar opciones de mejora en la práctica educativa y también abrir nuevas perspectivas de observación, de reflexión y de renovación metodológica.

[Mendoza, 2007:10]

4. Planificació de la recerca

4.1. Preguntes que respondrà la recerca

Creiem que ens pot resultar molt més fructífer treballar amb preguntes de recerca que no pas amb hipòtesis preestablertes ja que aquesta decisió ens obre un ventall d'explicacions més obert i respon perfectament a la metodologia que hem escollit per fer la recerca. Ja hem deixat clar que el nostre treball no persegueix provar cap nou mètode de lectura sinó escatir quins gestos fan servir els alumnes quan comencen 2n d'ESO, d'aquí que malgrat la nostra experiència i les nostres creences prèvies, organitzem la recerca a partir d'una sèrie de preguntes:

- a) Quins gestos de lectura fan servir els lectors experts escolars de 2n d'ESO per resoldre els problemes que sorgeixen mentre s'esdevé la lectura de textos?
- b) Quins nivells de desenvolupament presenten les microconfiguracions que defineixen aquests gestos en diferents lectors de 2n d'ESO?
- c) Quins gestos, i quines microconfiguracions, estan més clarament assolits i en quins es detecten més deficiències?
- d) Quin grau de metacognició tenen els lectors experts escolars de 2n d'ESO d'aquests gestos?
- e) Quins gestos professionals dels ensenyants poden afavorir el desenvolupament d'aquestes gestos lectors d'èxit i sota quines condicions es poden aplicar?

4.2. Objectius concrets del projecte

- A. Crear situacions de lectura en les quals els lectors aprenents hagin de resoldre blancs de comprensió a partir dels gestos lectors que es pretenen estudiar.
- B. Observar els gestos de diferents alumnes de 2n d'ESO a totes aquestes situacions en activitats escrites.
- C. Elaborar un corpus de gestos de lectura amb la intenció d'establir possibles categoritzacions.
- D. Mostrar diferents formes de realitzar un gest i relacionar-les amb el seu nivell d'èxit.
- E. Formular gestos professionals dels ensenyants que fomentin els gestos de lectura més adequats.

4.3. Metodologia

El nostre treball pretén descriure el camí recorregut per diversos lectors a l'hora de superar els blancs que van apareixent en una lectura. Aquest objectiu principal condiona completament l'elecció d'una metodologia qualitativa, ja que implica l'observació detallada de decisions individuals. En aquest sentit, la nostra tria metodològica procura ser complementària dels macroestudis quantitatius que porten a terme diverses institucions. La nostra preocupació es troba en els aprenents, d'aquí que vulguem donar-los la paraula, escoltar-los, intentar entendre'ls des de la seva òptica de lectors en fase de desenvolupament, establir gestos reeixits i gestos menys reeixits i, finalment, deduir pautes d'actuació que fomentin en tot l'alumnat gestos propis de lectors experts. Bucheton (2008) estableix com a requisit metodològic fonamental de les recerques sobre gestos professionals la potenciació de la paraula dels ensenyants; en el nostre cas, **ens centrem en la paraula escrita de l'alumnat, única mostra material de la realització dels seus gestos de lectura.**

Per portar a terme la nostra tesi doctoral, vam elaborar una síntesi dels principis i referents de la recerca etnogràfica que ens semblaven més pertinents, per la qual cosa ens hi remetem ja que es poden consultar fàcilment a Ramos (2006: capítol 1). Ja en aquell moment vam intentar presentar les activitats dels alumnes com una de les fonts més riques d'informació per al professorat. L'any 2007 vam presentar una comunicació "La microrecerca o l'autoformació didàctica" en la qual sintetitzàvem aquesta metodologia de treball. Com que aquesta presentació també està disponible en línia, ens hi remetem per a una síntesi contextualitzada⁹. En definitiva, ens situem en la línia de la recerca acció seguint les indicacions que apunta Mendoza (2007:38):

De cara al interés profesional del profesorado en activo y, por supuesto, de los profesores en formación, merece una mención especial el modelo de la **investigación-acción** (especialmente en su modalidad de investigación-acción colaborativa), que podría definirse con palabras de Cohen y Manion (1985), como "small-scale intervention in a real-world context; and a close examination of the effects". Se trata de un tipo de investigación que se desarrolla en contacto directo con el contexto escolar que se estudia o que se analiza. Esta modalidad de investigación se caracteriza por estar centrada en el contexto y en las actividades de aula, por ser de tipo colaborativo (entre investigadores y profesores implicados en la actividad de investigación, que colaboran con su práctica y su observación), por ser participativa (los investigadores también son gentes implicados en el proceso de investigación) y, además, por ser de carácter autoevaluativo.

4.4. Procés de recerca

El procés d'anàlisi de les dades ha seguit el protocol tradicional dels treballs qualitius (Camps, 2001; Dufays, 2001; Latorre, 2003):

9 Ramos (2007b): <http://blocs.xtec.cat/jmrs/2008/09/13/la-microrecerca/>.

a) Recollida de dades als centres escolars

A principis del curs 2008-2009, l'investigador es va presentar als dos instituts que serien el seu context de recerca per pactar la seva intervenció. En un primer moment, es va mantenir una entrevista amb membres dels dos equips directius, després es va exposar la proposta als departaments de llengua catalana i als equips docents de 2n d'ESO. Per il·lustrar el que es volia fer, es va lliurar un exemplar de l'annex 1 a cada un dels participants en aquelles reunions.

Al cap de pocs dies es van començar a establir contactes personals amb els professors i les professores que tenien interès a col·laborar en la recerca. En aquestes entrevistes, que podien ser d'una o diverses sessions, s'acordava el format d'exercici que es faria servir, el text que seria objecte de lectura, la data de l'aplicació i la participació o no de l'investigador en l'aplicació dels materials. Van suposar uns dies molt intensos ja que l'investigador s'adequava a l'horari i a les possibilitats dels diversos col·laboradors. S'ha de dir d'avançada que l'interès va ser molt elevat, de manera que alguns companys que volien participar no ho van poder fer ja que la quantitat de dades que s'estava generant excedia les possibilitats d'anàlisi.

Progressivament es van anar recollint les dades en cada una de les matèries i en els dos centres, sempre d'acord amb la programació del professorat implicat, ja que es va establir com a criteri a tenir en compte que l'activitat s'impliqués en la mesura que fos possible en la dinàmica de l'aula. A la fitxa de contextualització de l'activitat (annex 3) es poden observar els detalls de cada una de les accions empreses.

b) Transcripció de les dades principals en un suport digital

En un principi, hi havia la intenció de transcriure totes les dades que es generessin, però aviat ens vam adonar que seria una feina impossible d'assumir si no es volia deixar de banda la part més important de qualsevol recerca qualitativa, la categorització i la interpretació. Per aquesta raó es van fer dues lectures completes de les dades a fi d'observar quins elements resultaven més suggeridors i, potencialment, més rics per analitzar.

Aquesta categorització inicial de caràcter intuïtiu va ser la que es va presentar en el primer informe de seguiment i va servir, sobretot, per organitzar l'ordre del treball que havia de seguir. Finalment, es va decidir que es transcriuria una mostra significativa de dades (entre 10 i 12 per classe) d'aquelles activitats que mostressin els gestos que serien objecte d'anàlisi. En aquest sentit, en lloc de transcriure totes les dades al començament, es van anar transcrivint per blocs, alternant fases de transcripció i fases d'anàlisi.

El criteri que es va seguir per seleccionar els informants va ser el següent: amb

l'assessorament del professorat de l'equip docent i de les notes de la primera avaluació, es van triar els treballs dels cinc o sis alumnes amb un millor rendiment acadèmic de la classe (a partir d'ara alumnat de **perfil alt**) i de cinc o sis alumnes amb uns resultats acadèmics que els permetessin superar el curs de manera suficient (a partir d'ara **perfil mig**). Vam renunciar als treballs dels alumnes amb un perfil baix perquè ja des de bon començament vam expressar la intenció de no fer-ho, es tracta de treballs amb moltes mancances i buits, atribuïbles en molts casos a situacions de caràcter actitudinal i emotiu que mereixerien una categorització ben diferent.

c) Lectura i categorització de les dades amb l'ajut del supervisor del treball

Acabem d'avançar que va existir una lectura prèvia de les dades que es va afegir a la fitxa de contextualització per tal d'integrar les informacions. També es va elaborar un instrument de suport per tal de discutir-lo amb el supervisor de la recerca. Un cop transcrites les dades, s'elaborava el document definitiu de definició del gest lector que s'anava a analitzar, en la forma que apareix al capítol 5 d'aquest treball, encapçalant l'anàlisi posterior. Ens sembla especialment pertinent ajuntar la descripció del gest amb la categorització de l'anàlisi que es fa a continuació ja que il·lustra molt bé la relació entre teoria i recerca. Per tant, en la selecció de les categories definitives incidien dos tipus d'influències: les pròpies de la lògica de la lectura extretes de la bibliografia i les pròpies del format de l'activitat extretes dels resultats dels alumnes. Com a criteri fonamental, es va intentar trobar en la majoria de casos categories pròpies dels gestos lectors com a tals, però també categories que mostressin la plasmació lingüística en el registre.

d) Triangulació i interpretació de les dades amb l'ajut del grup de recerca

L'anàlisi de cada una de les categories es fa en diversos moments. En un primer moment, s'analitza activitat per activitat totes les categories que s'han establert (com es pot observar en els diversos annexos). A continuació, se'n fa una lectura descriptiva quantitativa i qualitativa, tal com consta en la redacció del treball. S'observarà que en aquesta fase hi ha un interès declarat per ser el més objectiu possible i comparar al màxim les dades que han anat apareixent. Finalment, i aquí és on la col·laboració del grup de recerca ha estat més definitiva, s'han redactat els descriptors que haurien de servir per a la presentació de les conclusions de cada un dels gestos i per a la redacció de les propostes d'actuació.

4.5. Instruments de recerca

Per a la recollida de dades ens centrarem en dos tipus d'instruments: els registres de lectura i les fitxes de contextualització de les activitats, en les quals s'inclouen fragments del diari de l'investigador.

3.7.4.5.1. ELS REGISTRES DE LECTURA

Aquest instrument de recerca ha estat aplicat i desenvolupat pel grup de recerca FRAC (Ramos, 2008). Es tracta d'un exercici de lectura en el qual el lector ha d'anar responnent un seguit de qüestions i realitzant una sèrie d'activitats mentre dura la lectura. La clau d'aquest instrument es troba en aturar la lectura en diferents punts i fomentar aquesta activitat reflexiva. En el fons, el fet d'aturar la lectura no és un acte del tot estrany a les nostres aules, però normalment queda aturat en l'oralitat. El registre potencia l'escriptura d'aquestes reflexions, amb la qual cosa aconseguim diferents efectes beneficiosos:

- obliguem tots els alumnes a realitzar l'activitat i no només els voluntaris que participen oralment;
- donem la possibilitat d'una discussió ordenada del detall del text que ens sembli oportú;
- disposem del registre de les diverses lectures de tots els lectors per facilitar la seva metacognició i, de passada, per a la nostra avaluació o estudi.

En la nostra recerca, fem extensible el concepte de registre de lectura a totes aquelles traces escrites que deixa el lector en formació en les activitats de lectura que li proposa el professorat. Per tal de poder extreure els gestos lectors dels alumnes, calia preparar activitats amb un format divers, d'aquí que es dediqués un bon temps a pensar alguns dels formats d'exercici que ens podrien ser útils per al desenvolupament de la competència lectora (Annex 1).

Ens sembla important diferenciar el que entenem per **format**, al costat d'altres termes molt presents en aquesta recerca, com són **activitat** i **gest**.

El format seria un protocol d'actuació a l'aula que comprèn diverses activitats i que té lògica per si sol, és a dir, es planteja uns objectius i manté una coherència interna en tots els moviments que es donen. Un exemple de format de classe seria "el debat" o "l'explicació seguida d'uns exercicis d'exercitació i conclosa amb una correcció col·lectiva". La durada temporal podria oscil·lar entre els minuts que duraria el "comentari diari d'una notícia a l'inici de la sessió" fins a les setmanes que podria durar "un projecte". Una particularitat dels formats de classe és que solen ser entesos per alumnes i professors com a rutines: l'alumne de socials que sent que el professor demana que s'obri el llibre per la pàgina 126 sap, per exemple, que hi haurà una lectura per part d'un company, que haurà de subratllar les idees més importants, que el professor posarà un cert èmfasi en alguns aspectes i que, finalment, haurà de fer un esquema. L'estructura interna d'aquest format està perfectament interioritzat per la seva sociohistòria com a alumne i el professor l'ha automatitzat després de centenars de cops de repetir-lo. Aquestes rutines ajuden a mantenir l'ordre a l'aula i la coherència de l'acció

didàctica i sovint no ens plantegem la seva validesa. Com afirmen Chadwick i Rivera (1991) *Hay muchas cosas que hacemos en educación sólo "porque siempre se han hecho", pero tal vez nadie se ha detenido a pensar si se resquebrajaría algo en el sólido edificio de la sociedad, si se dejaran de hacer y se ocupara el tiempo en cosas más útiles.* Quan un professor nou arriba amb nous formats, la primera cosa que ha de fer és fer-ne partícips els seus alumnes, de manera que s'iniciï una nova rutina, fet que sempre resulta problemàtic. En alguns casos, la noció de format participa de la noció de gènere escolar que hem definit al capítol 2; simplement voldríem subratllar la diferència que el format podria incorporar diversos gèneres al seu interior si estigués conformat per diverses activitats que generessin gestos escolars distints.

Alguns cops s'ha dit que el professor ha de sorprendre els alumnes amb coses noves per tal de captivar la seva atenció. Aquesta creença segons la qual el mestre és un funàmbul no té cap mena de sentit si aquests nous formats no suposen un valor afegit en la dinàmica de l'aula, ja que fins que no esdevenen rutinaris no tenen uns efectes gaire significatius en el gruix d'aprenents. Un dels valors afegits que té oferir formats nous és preguntar-se el perquè de la manera com fem les coses, és a dir, la metacognició del procés. Tant l'alumnat com el professorat s'adona que les coses no sempre són iguals i que, per tant, hi ha maneres diverses d'esdevenir competents i formes diverses de veure les coses.

Amb alguns dels formats que proposarem en aquesta recerca, és possible que alguns alumnes s'hi trobin incòmodes o descol·locats. Una de les nostres tasques serà observar el potencial formatiu d'aquests formats més enllà del desconcert.

Per **activitat** entenem el que tradicionalment s'ha anomenat també exercici. Es tracta d'una instrucció que cal seguir per resoldre un determinat problema o respondre a una determinada pregunta. Dins de cada format, hi poden haver diverses activitats i aquestes poden remetre a accions molt diverses.

A l'epígraf 3.2. ja s'ha desenvolupat el concepte de **gest lector**, en el sentit d'una acció conscient del lector dirigida a resoldre un possible blanc de comprensió que li hagi sorgit. És possible que una activitat es pugui resoldre apel·lant a diversos gestos o, sobretot, a diverses microconfiguracions d'aquests gestos i també és possible que es puguin plantejar diverses activitats per desencadenar l'ús d'un determinat gest. En el fons, aquesta és una de les intencions primordials d'aquesta recerca.

Tenint clars aquests conceptes, les característiques fonamentals dels formats d'actuació a l'aula que presentem a continuació són els següents:

a) Han de permetre l'observació del procés de lectura de la manera més semblant a la que podria percebre un professor dins de la seva aula ordinària. En conseqüència, el gruix de la

recerca s'ha de fornir d'aquelles dades que qualsevol professor pot extreure de les seves classes.

b) Han de permetre observar els gestos lectors que es porten a terme per resoldre els blancs de lectura, per tant, han de ser activitats dirigides i guiades en aquesta direcció. En tractar-se d'activitats en grup, la textualització de les respostes a aquestes activitats en registres és necessària tant per a l'investigador com per al professor.

Per tot això, l'aplicació d'aquests formats esdevindrà el nostre instrument de recerca prioritari per una raó fonamental. Si plantejem que totes aquestes maneres d'actuar són factibles a l'aula, hem de valorar la seva potencialitat i explicar-la als docents. Qualsevol professor l'ha de poder aplicar en un context pedagògic acceptable. En alguns casos, un mateix format pot presentar diverses variants de manera que es pugui observar com afecta als resultats obtinguts (temps d'espera, explicació de l'activitat, lectura en veu alta/veu baixa,...)

4.5.2. LES FITXES DE CONTEXTUALITZACIÓ

Les fitxes de contextualització tenen la finalitat de ser un suport per a la comprensió de les dades que es presenten en els registres de lectura que s'han exposat a l'apartat anterior. Tenint en compte que s'ha prescindit d'enregistraments, la transcripció de l'ull de l'observador i de l'ull del professor col·laborador ens semblava imprescindible. Tot i que la majoria de fitxes presenten el mateix format, cada una d'elles mostra una explicitació diferent atenent a les particularitats de la intervenció. Globalment, la fitxa consta de tres parts ben diferenciades:

A. FITXA DE L'ACTIVITAT

En aquest apartat, l'investigador i el professorat col·laborador ressenyaven de manera esquemàtica els següents aspectes:

IES, data i matèria d'aplicació

1. Objectiu central que justifica l'activitat.
2. Articulació amb d'altres activitats que l'han precedit.
3. Continguts previs que ha d'activar l'alumnat.
4. Materials de suport
5. Descripció de l'activitat, tenint en compte els formats proposats per l'investigador.
6. Possibles ampliacions o continuacions de l'activitat
7. Avaluació

B. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Aquest apartat és responsabilitat única del professorat col·laborador i consisteix a respondre una enquesta força tancada per tal que pogués explicar diferents aspectes de l'experiència. S'emplenava un cop realitzada la tasca i consta a l'annex 3 tal com va ser redactada pel professorat. Les qüestions plantejades eren les següents:

11. Trobes que se t'ha informat correctament de la recerca que s'està portant a terme?
12. Què és el que més t'interessa d'aquesta recerca?
13. Et sembla que aquest tipus de recerca serveix per a alguna cosa? Justifica la teva resposta.
14. Et sembla que l'activitat que s'ha portat a terme es podria considerar habitual a les classes de la teva àrea? Per què?
15. Creus que aquest format d'activitat és operatiu a la teva assignatura?
16. Quines de les coses que han succeït al llarg del procés t'han sorprès?
17. Valora si l'experiència duta a terme a l'aula ha representat o no algun canvi en la teva activitat professional.
18. Fes una crítica, a poder ser constructiva, del professor investigador.
19. Quins creus que són els principals problemes de lectura de l'alumnat de 2n d'ESO?
20. Anota, si escau, d'altres observacions que creguis oportunes.

C. DIARI DE L'INVESTIGADOR

Tot i que en un primer moment ens va semblar interessant elaborar un diari general, ben aviat ens vam adonar que acotar les informacions a cada una de les intervencions podia facilitar-ne la lectura, la categorització i la interpretació. Per aquesta raó, vam decidir incloure en les mateixes fitxes les impressions relatives a la planificació de les actuacions, a les observacions en els casos on n'hi van haver, i a les valoracions posteriors a les entrevistes. En la majoria de casos, aquestes informacions van ser contrastades amb el professorat col·laborador.

En aquest apartat també s'hi inclou una lectura inicial de les dades, pas previ a la categorització definitiva. L'interès d'aquest últim apartat és que permet adonar-nos d'un gran nombre de fenòmens que no s'han pogut analitzar finalment d'una manera efectiva i que queden apuntats per a futures recerques.

4.6. Contextualització general dels centres

A l'hora de seleccionar les fonts de les nostres dades havíem de prendre una decisió bàsica: la mostra d'alumnat escollida com a informant. La nostra experiència en recerca qualitativa ens havia demostrat que per investigar grups de secundària calia tenir un lligam personal o professional amb el professorat i els centres col·laboradors, d'aquí que hàgim triat dos centres amb els quals es manté aquesta relació propera. Mantindrem el nom dels centres en

l'anonimat seguint els criteris ètics propis de la recerca etnogràfica i simplement en farem una breu caracterització genèrica que pugui ajudar el lector. A partir d'ara ens hi referirem com a IES 1 i IES 2.

L'IES 1 és un centre d'uns vint-i-cinc anys d'existència situat a uns 20 quilòmetres de Barcelona. Antic centre de Formació Professional, actualment imparteix tots els ensenyaments obligatoris i postobligatoris de secundària. Té competència directa a la població d'un altre centre públic i de dos centres concertats, un d'ells de llarga tradició. Consta de dues línies d'educació secundària obligatòria i el seu alumnat està compost per una diversitat força accentuada, en la qual conviuen una majoria d'alumnes nascuts a la població i escolaritzats des dels tres anys en el sistema educatiu català. Tot i això, hi ha una presència significativa d'alumnat d'incorporació tardana i el centre disposa d'una aula d'acollida des de fa diversos cursos. L'alumnat està distribuït en dos grups heterogenis (A i B), i disposa d'una franja de desdoblament en les àrees instrumentals (llengües catalana i castellana i matemàtiques) en la qual es conforma un grup C de reforç per als alumnes que presenten més problemes d'aprenentatge. En les activitats de llengua catalana només s'han extret dades dels grups A i B i no del C. En la resta de matèries, atenent la seva distribució, s'han passat les activitats a tots els alumnes.

L'IES 2 és un centre que no arriba als quinze anys d'existència situat també a uns 20 quilòmetres de Barcelona, tot i que en una altra direcció. Ha estat des del seu naixement un centre d'ESO i de Batxillerat. Actualment continua impartint aquests ensenyaments. Consta de quatre línies d'ESO i no té competència directa en cap de les dues poblacions que conformen el seu alumnat. Hi ha una majoria dominant d'alumnat escolaritzat des dels tres anys i la presència d'alumnes d'incorporació tardana és testimonial. Els alumnes estan organitzats en grups heterogenis, de manera que hi ha tres grups de ritme normal amb una *ràtio* força elevada i dos grups de reforç. Es van triar per a la mostra dos dels grups de ritme normal, atenent a les ocupacions horàries dels professors col·laboradors.

D'altra banda, volíem centrar-nos en l'alumnat de segon d'ESO per diverses raons:

Ens interessava esbrinar amb quines competències arriba l'alumnat de primària a secundària per perfilar, com hem esmentat més amunt, quins han de ser els objectius prioritaris de cada etapa. De totes maneres, no podíem escollir els alumnes de primer curs perquè la recollida de dades s'havia de portar a terme durant el primer trimestre. Això hagués provocat treballar amb alumnes acabats d'arribar a l'institut, amb la qual cosa ni el coneixement del professorat hagués estat ampli, ni la seva adaptació assegurada. Escollint els de segon d'ESO evitàvem totes aquestes problemàtiques.

En el moment que es va plantejar la recerca, contemplàvem la possibilitat de passar a l'alumnat informant alguna de les proves de competències bàsiques que el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha elaborat en els últims cursos per als alumnes de 14 anys. Aquesta previsió tenia una doble finalitat, per una banda contrastar el nivell de l'alumnat informant i, per altra banda, compensar possibles manques de dades que es poguessin donar en el cas d'una participació baixa per part del professorat. Com que aquesta circumstància no es va donar, finalment no es va passar aquesta prova cb14.

Crèiem i creiem, a més a més, que si aconseguim resultats rellevants a segon d'ESO, disposem de tres anys d'educació obligatòria per establir línies d'actuació efectives. Si triéssim alumnes més grans, el marge d'actuació seria força més restringit.

5. L'organització i presentació de les dades

Tal com ja hem dit en algun altre moment, les dimensions de les dades que s'han recollit ens obliguen al seu tractament parcial per tal de poder arribar progressivament a conclusions útils per a l'acció didàctica. És per aquesta raó que s'ha decidit organitzar aquesta presentació pel que hem anomenat gestos lectors. Alguns d'aquests gestos es corresponen directament a un dels formats que es va proposar a l'alumnat, d'altres se centren en una activitat d'un dels formats i d'altres creuen dades de diferents activitats de diversos formats. Sigui com sigui, l'exposició de cada un dels gestos lectors segueix els apartats següents, de manera que es procura que tant les categories d'anàlisi com les conclusions tinguin molt presents les dades en què es fonamenten. Els capítols que seguiran a partir d'aquest moment aniran desenvolupant reiteradament tots aquests apartats referits als gestos lectors que s'han analitzat.

A. Descripció del gest lector

Un dels reptes de l'ensenyament explícit de les estratègies de lectura és trobar una metodologia d'aula operativa i comprensible per a l'alumnat. Seguint les propostes de l'ensenyament directe, es considera que una de les maneres més eficaces de plantejar aquest tipus de coneixement és seguint el següent procés:

- Definir l'estratègia i precisar la seva utilitat. En la mesura que sigui possible, s'ha de procurar fer amb un llenguatge proper al dels alumnes, de manera que entenguin què els aportarà aquesta estratègia nova.
- Convertir el procés en transparent: cal explicitar verbalment allò que passa pel cap d'un lector expert durant el procés cognitiu.
- Interaccionar amb els alumnes per guiar-los cap al domini d'aquesta estratègia.
- Afavorir l'autonomia en la utilització d'aquesta estratègia.
- Assegurar l'aplicació de l'estratègia.

Tenint en compte la nostra concepció de gest lector, creiem que aquesta metodologia s'adequa perfectament a les nostres necessitats, així com la classificació dels coneixements que cal transmetre als aprenents referits a cada estratègia, que nosaltres adaptarem a la noció de gest lector. Continuant amb la pedagogia de l'ensenyament explícit, caldria que el docent donés una resposta efectiva a les quatre respostes que es plantegen a continuació:

QUÈ	Una breu descripció, una definició o un exemple del gest que es vol ensenyar. (coneixements declaratius)
COM	Un ensenyament directe de la manera com opera (coneixements procedimentals) 1) L'ensenyant explicita verbalment com ell utilitza el gest. 2) L'ensenyant interacciona amb els alumnes i els guia envers el domini del gest tot donant-los els indicis, els records, i tot disminuint progressivament la seva aportació 3) L'ensenyant consolida els aprenentatges i afavoreix l'autonomia dels alumnes en la utilització del gest.
PER QUÈ	Una breu explicació dient per què el gest és important i com la seva adquisició ajudarà els alumnes a ser millors lectors (coneixements pragmàtics)
QUAN	L'ensenyant explica les condicions en les quals cal emprar o no cal emprar aquest gest i com s'ha d'avaluar la seva eficàcia.

Tenint en compte que a Ambrós i Ramos (2007 i 2008) ja havíem experimentat aquesta estructura d'actuació, presentarem cada gest seguint aquests paràmetres, de manera que qualsevol professor que vulgui emprar aquesta metodologia pugui disposar d'aquestes informacions organitzades i només les hagi d'adaptar a la seva pròpia realitat.

B. Plantejament de l'activitat o format

En aquest apartat es presentarà l'activitat que s'ha portat a terme amb els alumnes i que servirà de font de les dades que s'analitzaran posteriorment.

C. Exposició de l'aplicació

Aquest apartat aportarà les especificacions de la intervenció a l'aula, exposant a quins centres o grups s'ha aplicat i les idees fonamentals que cal tenir en compte. De totes maneres, es procurarà ser força breu ja que a les fitxes de contextualització es podrà trobar una exposició detallada de tots aquests aspectes formals.

D. Categories d'anàlisi

Cada un dels gestos analitzats s'observarà des d'un seguit de categories que s'exposaran en aquest apartat de la manera més sintètica possible. En la majoria de casos, aquestes categories s'organitzaran a partir dels trets que considerem més significatius de la realització del gest, tot i que s'han tingut en compte les realitzacions efectives per incorporar al màxim la realitat de la recerca. Volem remarcar, a més a més, que s'ha procurat establir tant com ha estat possible interaccions entre els aspectes intrínsecament referits a la competència lectora i d'altres més referits al que normalment s'entendria per competència lingüística. Una de les hipòtesis de treball que caldrà confirmar és que molts cops, el problema efectiu dels alumnes no és una deficiència en la seva comprensió sinó una deficiència en l'explicitació normativa de la seva comprensió en el registre de lectura. Això fa necessari observar com formulen les seves respostes i les seves activitats per observar quins elements referits a la normativa incideixen negativament en la valoració de la comprensió per part de l'alumnat.

Per evitar problemes terminològics, les categories s'aniran ordenant numèricament al llarg dels capítols.

E. Anàlisi i valoració dels resultats

L'anàlisi i recompte dels resultats combinarà els valors quantitatius amb els paràmetres qualitius. La mostra de què disposem no ens permet una anàlisi purament estadística però ofereix prou consistència per intuir tendències per part de l'alumnat. S'extraurà de les dades una primera lectura, per categories, en forma de llista d'idees que permeti subratllar al màxim possible el que ha passat en les actuacions dels alumnes. En la majoria dels casos, aquestes afirmacions mostraran les tendències generals de l'alumnat més que mostrar elements característics d'un nombre reduït d'alumnes.

Es procurarà establir de manera diferenciada les dades referides als alumnes de perfil alt i les referides als alumnes de perfil mig per observar si apareixen tendències diferenciades.

F. Conclusió: Rúbrica de l'estat de la qüestió relatiu al gest analitzat

Sense cap mena de dubte, aquest serà el document de síntesi més interessant de la nostra recerca ja que intentarà il·lustrar en una rúbrica la fotografia de la realització de cada gest analitzat en l'alumnat de la mostra. En principi, es disposaran els descriptors en quatre possibles valoracions:

Gestos generalitzats a tot o gairebé tot l'alumnat	Gestos presents a la majoria d'alumnat	Gestos presents a una minoria d'alumnat	Gestos amb presència puntual o nul·la al corpus
--	--	---	---

Per a la redacció dels descriptors es procurarà seguir les indicacions de Figueras (2009:94), solidaris amb els del Marc Europeu per a l'Ensenyament de Llengües publicat pel Consell d'Europa:

Formulació positiva. Procurarem formular l'actuació en forma positiva, és a dir, tenint en compte allò que fa realment l'alumnat i deixant de banda el que no fa.

Precisió. Procurar ser el màxim de precís en les realitzacions descrites, defugint expressions massa genèriques.

Claredat. Es farà un esforç per tal que els descriptors siguin fàcilment comprensibles per al professorat no especialitzat, tant en el vocabulari com en la forma.

Brevetat. Sembla que els professors tendeixen a retallar aquells descriptors que contenen més de vint-i-cinc paraules, per la qual cosa cal tendir a la concreció.

Independència. S'intentarà no vincular més d'un fet en el mateix descriptor, ja que del que es tracta és de trobar fórmules del que pot fer o no pot fer un alumne.

6. El qüestionament

6.1. Descripció de l'estratègia

QUÈ?

Podríem afirmar que la condició *sine qua non* per trobar una bona resposta és formular una bona pregunta. Aquesta activitat, aparentment tan senzilla, resulta d'una gran complexitat quan va associada a un text o a una situació cognitivament complexa. Respondre qüestions a propòsit d'un text és segurament una de les estratègies més arrelades a l'experiència lectora, sobretot la més relacionada amb les situacions escolars¹⁰. Ja de ben petits ens comencen a fer les preguntes canòniques sobre **què** s'explica, **qui** ho diu, **com** ho diu, **quan** i **on** es desenvolupa l'acció... Ara bé, si respondre preguntes pot resultar difícil, qualsevol professor o investigador sap que **formular**-ne implica una activació interrelacionada d'habilitats molt més complexes, sobretot si es volen defugir les preguntes canòniques més o menys automatitzades per extreure tots els matisos del text.

A mesura que les lectures es compliquen i es diversifiquen, el lector ha de desenvolupar l'estratègia d'adequar la complexitat de les preguntes a la complexitat dels textos, de manera que progressivament hauria de superar l'àmbit literal per abordar les relacions intertextuals i les implicacions de la seva experiència vital, és a dir, amb tot allò que hi ha fora del text.

Qüestionar-se correctament el contingut d'un text hauria de contribuir a una millora de la comprensió efectiva del text, en primer lloc, i a un desenvolupament progressiu de les seves estratègies com a lector. En aquest sentit trobem molt il·lustrativa la diferència que proposa Durkin¹¹ (1978-1979) distingint dos tipus de preguntes en situació didàctica:

Les preguntes **d'ensenyament** tindrien aquesta potencialitat de fer evolucionar l'alumne pel que fa a les seves habilitats de comprensió. Per contra, les preguntes **d'avaluació** només servirien per constatar el grau d'exactitud de la resposta en relació amb el que es demanava, i no implicarien una utilització posterior per millorar aquestes estratègies. Evidentment, aquesta distinció afecta de manera molt directa l'acció docent, però no podem deixar de plantejar-nos que cal ensenyar els alumnes a formular-se els dos tipus de preguntes, per complexe que sigui. Durkin exposa que en les seves recerques ha observat que la majoria de preguntes en situació didàctica són preguntes d'avaluació. Si és així, és factible partir de la hipòtesi que els lectors reproduiran els models que han observat.

¹⁰“On n'apprend bien que ce qui répond aux questions que l'on se pose” deia fa més de dos segles Rousseau a l'*Émile*.

¹¹ Citada per Giasson (2007)

COM?

La majoria de les experiències dels lectors relacionades amb el qüestionament passen per l'hàbit de respondre preguntes. No sol ser tan habitual que en els exercicis es proposi justament elaborar les preguntes.

S'ha demostrat en algunes ocasions que el fet de respondre les preguntes que es troben al capdavall d'un text no és garantia absoluta que s'hagi entès i interpretat el missatge del discurs. N'hi ha prou amb un text ben cohesionat i amb una coherència clara per tal que els estudiants amb unes mínimes habilitats lectores siguin capaços d'identificar les paraules clau que els ajudin a trobar les respostes correctes, fins i tot sense llegir el text atentament. Tanmateix, no podem oblidar que un qüestionari en el qual es combinin preguntes d'identificació literal amb les que reclamen un nivell més profund de comprensió del significat global afavoreix la lectura i la relectura atenta del text amb un objectiu concret.

Partint d'aquesta idea, proposem que siguin els estudiants els que proposin qüestionaris sencers i que se'ls orienti en aquesta tasca. Els destinataris d'aquesta activitat poden ser els seus propis companys o ells mateixos i cal donar-los clarament la consigna que el qüestionari ha de servir per avaluar el seu grau de comprensió lectora. En funció d'això, han de reflexionar i decidir **què, com i per què s'ha de preguntar** per elaborar una tasca lògica i coherent.

La **taxonomia** de preguntes ha de variar en relació amb el tipus o gènere textual amb el qual ens enfrontem. Cal tenir en compte que ens acostem a cada tipus de text amb una intenció diferent i que això condiona les preguntes adequades per treure'n un profit. Si pensem, per exemple, en les *instruccions* per instal·lar un programa a l'ordinador, és evident que el tipus de qüestions seran literals i explícites, cercarem respostes exactes per conduir correctament el procés i no ens plantejarem cap tipus de reflexió interpretativa o doble sentit. En la lectura d'una *rondalla*, per exemple, seran molt més importants les preguntes que ens portin a la interpretació que no pas les pròpiament literals referides a l'argument. En una *notícia*, en canvi, poden ser pertinents els dos tipus de preguntes ja que ens pot interessar tant el relat objectiu dels fets com les possibles intencionalitats dels redactors responsables de la publicació. Per tant, no hi ha preguntes millors o pitjors amb valor absolut, sinó preguntes més o menys adequades i més o menys generadores del coneixement que s'espera obtenir d'una determinada lectura.

Si ens centrem en els textos literaris, normalment s'havien exposat tres nivells de comprensió: la comprensió literal, la comprensió interpretativa i comprensió crítica. De totes maneres, ens ha interessat especialment la proposta de taxonomia de **Pearson i Johnson** (1978)¹². Té la particularitat de centrar-se en la relació existent entre les preguntes formulades sobre el text i les respostes efectivament donades pel lector, deixant en un segon pla allò que s'havia previst

12 Citats per Giasson (2007)

apriorísticament. Aquesta classificació s'anomena *R-Q-R (Relació-qüestió-resposta)* i descriu tres nivells:

1. La relació és **explícita i textual** si tant la pregunta com la resposta es deriven del text i la relació que hi ha entre elles està clarament indicada per indicis dins del mateix text.
2. La relació és **implícita i textual** si la qüestió i la resposta deriven les dues del text **però** no hi ha cap indicatiu gramatical que les vinculi. El lector ha d'emprar com a mínim una inferència per arribar a una resposta satisfactòria.
3. La relació és **implícita i basada sobre els esquemes del lector** si la pregunta deriva del text i el lector emprà els seus propis coneixements per respondre-hi.

Els autors inclouen la categoria d'“**intrusions textuais**” per parlar de respostes basades en el text però sense relació amb la pregunta posada que, de fet, són respostes inadequades. També ens podem trobar **intrusions derivades dels esquemes dels lectors** sense relació amb la pregunta.

Per portar a terme aplicacions didàctiques d'aquest model, Raphael (1986)¹³ suggereix d'iniciar els alumnes en la classificació R-Q-R distingint entre aquelles que tenen resposta al text i les que provenen del cap dels alumnes, fet que ens pot resultar molt aclaridor en l'ensenyament explícit d'aquesta estratègia. Concretament, caracteritza aquests quatre tipus de respostes:

- **dins del text:**
 - **just aquí:** les que es veuen directament (explícites): la resposta es troba en una sola frase del text.
 - **pensa i busca** (implícites): la resposta és al text però cal cercar-la en diverses oracions
- **dins del cap:**
 - **L'autor i tu:** emprant elements del text i coneixements propis
 - **Tu sol:** emprant només els propis coneixements.

Si la relació R-Q-R ens parla de la relació entre les preguntes i les respostes, creiem que pot ser operatiu per a la recerca establir una gradació en l'**abast de la pregunta**. Aprofitarem una tipologia amb què vam treballar fa uns anys per a l'elaboració de qüestionaris, la qual establia vuit possibles abasts d'una pregunta:

A1: Activitats destinades a localitzar informació, no lèxica, expressada de forma textual. En aquests casos no cal cap mena d'inferència.

A2: Activitats destinades a localitzar informació expressada mitjançant una modificació lèxica o

¹³ Citat per Giasson (2007)

paràfrasi que implica una mínima inferència.

A3: Activitats on s'ha de produir una inferència amb el context proper del text i, per tant, comprendre globalment un fragment.

A4. Activitats on s'ha de produir una inferència que implica la comprensió global del text.

A5. Activitats on s'ha de produir una inferència relacionada amb coneixements del món o les pròpies vivències personals del lector.

A6. Activitats on s'ha de produir una inferència relacionada amb una àrea d'estudi acadèmica a través d'una activació de coneixements previs que, presumptament, s'han impartit en aquella matèria.

A7. Activitats metalingüístiques, en les quals l'alumne ha d'activar coneixements referits al propi sistema de la llengua, ja siguin fonètics, ortogràfics, lèxics, gramaticals o discursius.

A8. Activitats que activen coneixements literaris del lector.

PER QUÈ?

El fet de formular preguntes forma part de la nostra rutina diària. De fet, l'existència de blancs de comprensió dirigeix directament cap a preguntes per completar-los. Es podria dir que qualsevol gest lector amaga una pregunta implícita.

És important valorar les preguntes perquè són una mostra de la **metacognició del lector** del seu propi **procés**, ja que indica que s'ha adonat que manca alguna dada que li cal recuperar per assegurar una comprensió satisfactòria. El lector que es fa preguntes, igual que l'alumne que fa preguntes a classe, mostra un blanc de desconeixement dins d'un marc de coneixement, d'aquí que sempre sigui més preocupant aquell aprenent que no encerta a fer les preguntes, ja que això sol indicar una manca d'ancoratge més significativa.

Partim de la base que posar els estudiants en situació de ser ells els que han de decidir el que s'ha de preguntar als seus companys pot incrementar l'interès i la necessitat d'interpretar el que està escrit.

Actualment s'estan difonent propostes didàctiques com el *qüestionament recíproc* o els *cercles de lectura* (Terwagne i al., 2006) que procuren trencar el monopoli que l'ensenyant a l'hora de formular les preguntes. Aquestes metodologies es basen en estudis que demostren que s'aprèn més posant preguntes que no pas respondent-les, d'aquí la importància d'ensenyar a formular preguntes dels diferents nivells a l'alumnat de manera progressiva.

QUAN?

Cal distingir clarament entre les preguntes que es fan al llarg del procés de lectura i les que suposen un producte final. Raphael recomana fer servir preguntes del tipus "tu sol" abans de la lectura, durant la lectura dels tipus "just aquí" i "pensa i busca". Al final de la lectura s'insistirà

amb "l'autor i tu" i "Tu sol".

Mabel Pipkin (1998), seguint diversos autors, proposa diversos rols de l'alumnat a l'hora de llegir, un dels quals és el "preguntón". El seu paper és elaborar preguntes sobre dades o informació que no apareix al text. Quan va portar a terme la seva recerca, es va adonar que es feien molt poques preguntes i que, la majoria d'elles, es referien a inferències lèxiques. Aquesta figura ens ofereix un recurs d'aula força interessant a l'hora de practicar el qüestionament durant el procés de lectura. Pel que fa a l'altra opció, l'elaboració d'un qüestionari complet, sembla més lògica quan s'ha acabat el procés i, per tant, ja hi ha una base de comprensió establerta.

6.2. Recollida de dades

Per a la recollida de dades, es va elaborar una activitat conjuntament amb les professores dels dos IES, basada en el format número 2 [*La confecció d'un qüestionari*] que havia proposat l'investigador en la presentació de la seva recerca. La professora de l'IES 2 va aportar el text "Com es van nodrir els primers éssers?" i l'investigador va preparar la fitxa de recollida de dades. A continuació transcrivim la fitxa relativa al format número 2 tal com es va facilitar al professorat:

FORMAT 2: La confecció d'un qüestionari		
Tipus de text		Tot i que fer-se preguntes pot dirigir-se a qualsevol tipus de text, creiem que aquest format podria resultar interessant per al treball sobre textos expositius vinculats amb els diferents àmbits del saber . Seria interessant que el text presentés algunes dificultats però que estigués relacionat temàticament amb la matèria que s'està treballant a classe.
Estructura de les activitats		a) Lectura del text en un temps estimat com a possible. b) Redacció per part de l'alumnat de cinc preguntes relatives al text que compleixin dues condicions: – que siguin possibles/raonables en un exercici del seu nivell – que siguin <i>senzilles</i> c) Redacció per part de l'alumnat de cinc preguntes difícils relatives al text. d) Resposta a les preguntes que s'han formulat. En conseqüència, aquest format inclouria tres tipus de documents:

	– el text – una graella per a les preguntes – una graella per a les respostes
Estratègies de lectura treballades	Òbviament, la naturalesa de les preguntes, conduirien a un ús concret d'estratègies en les respostes. De totes maneres, es posa l'èmfasi en: 1. Subratllar/Destacar amb marques escrites el més significatiu. 2. Creació d'un qüestionari /Qüestionament 3. Associar amb un mateix
Variables d'actuació proposades	a) Podria variar el nombre de preguntes. b) Es podrien intercanviar qüestionaris, tot i que d'aquesta manera es perdria el coneixement de l'abast de la resposta esperada. En tot cas, cal valorar fins a quin nivell lector aspiren les preguntes. c) Es podria passar un qüestionari resultant a tots els alumnes. d) Es podria proposar com a activitat individual/per parelles o petits grups.

6.3. Exposició de l'aplicació

Aquesta activitat va ser proposada als dos centres i es va passar a un grup de l'IES 1 i dos grups de l'IES 2. Vam obtenir una vuitantena de mostres, de les quals n'hem seleccionat 32 amb els criteris que s'han exposat al principi del treball: 16 mostres de perfil alt i setze mostres de perfil mitjà. Això suposa un total de 320 preguntes, nombre que ens sembla prou significatiu per extreure algunes conclusions.

El text que serà analitzat va ser triat per una de les professores i extret del llibre de text que es fa servir habitualment a l'aula. Es trobava al final de la unitat i no s'havia treballat en el decurs de la unitat didàctica que conformava. L'altra professora també va trobar adequat aquest text, per la qual cosa es va poder elaborar una activitat comuna per als dos centres.

Com que aquesta activitat era molt pautada -com es pot observar a les fitxes de contextualització 3 i 4-, la van portar a terme les professores sense la participació del professor investigador. Remetem a l'annex 3 per observar el detall dels esdeveniments.

6.4. Categories d'anàlisi

La informació que s'ha aconseguit en el buidatge d'aquesta activitat és tan extensa que resulta molt complicat centrar-nos només en alguns aspectes. Intentarem, no obstant això, seguir el criteri general de la recerca, és a dir, **posar de relleu allò que el professorat en situació habitual de classe podria remarcar de manera relativament senzilla**. Per a l'anàlisi de

cada una de les categories, intentarem observar especialment si hi ha diferències d'actuació entre l'alumnat de perfil alt i el de perfil mitjà, d'una banda; i entre les respostes a preguntes senzilles i difícils, de l'altra.

Primera categoria:

Observarem quina **relació la R-Q-R** segons els cinc patrons d'actuació que defineix Johnson i que s'han recollit més amunt:

R1: Relació explícita i textual.

R2: Relació implícita i textual.

R3: Relació implícita i basada en els esquemes del lector.

R4: Intrusions textuais.

R5: Intrusions dels esquemes del lector.

Creiem que aquesta informació pot ser de gran interès ja que són els alumnes qui elaboren les preguntes i les respostes.

Segona categoria:

Observarem l'abast de les preguntes a partir de la descripció que hem fet més amunt. Mantenim les vuit possibilitats tot i que l'última és poc probable que aparegui en un text no literari:

A1: Activitats destinades a localitzar informació, no lèxica, expressada de forma textual. En aquests casos no cal cap mena d'inferència.

A2: Activitats destinades a localitzar informació expressada mitjançant una modificació lèxica o paràfrasi que implica una mínima inferència.

A3: Activitats on s'ha de produir una inferència amb el context proper del text i, per tant, comprendre globalment un fragment.

A4. Activitats on s'ha de produir una inferència que implica la comprensió global del text.

A5. Activitats on s'ha de produir una inferència relacionada amb coneixements del món o les pròpies vivències personals del lector.

A6. Activitats on s'ha de produir una inferència relacionada amb una àrea d'estudi acadèmica a través d'una activació de coneixements previs que, presumptament, s'han impartit en aquella matèria.

A7. Activitats metalingüístiques, en les quals l'alumne ha d'activar coneixements referits al propi sistema de la llengua, ja siguin fonètics, ortogràfics, lèxics, gramaticals o discursius.

A8. Activitats que activen coneixements literaris del lector.

Tercera categoria

Observació de la formulació de la pregunta per avaluar el seu nivell de correcció des d'un punt de vista pragmàtic, és a dir, classificarem les preguntes entre aquelles que indiquen una formulació clara i eficient (FC) i que, per tant, admeten una resposta clara; i les que indiquen una formulació incorrecta o confusa (FI). En aquesta classificació ens ajudarà molt la correcció de les professores, tot i que en farem una avaluació des del punt de vista de l'investigador. Atenent als resultats, intentarem exposar els principals encerts i problemes de formulació que mostren els lectors.

Quarta categoria

Com en qualsevol discurs escrit, la pregunta i la resposta contenen uns elements de correcció lingüística, que anomenarem elements materials, i que ens hem decidit a observar. Concretament, valorarem si aquests aspectes s'han emprat correctament [C] i incorrectament [I]. Per tal d'afinar més aquesta observació, hem establert quatre paràmetres de correcció/incorrecció:

- 1.Ús dels pronoms interrogatius en la seva forma normativa (què, quan, per què, qui...).
- 2.Ús de la majúscula a principi d'oració, concretament de la resposta.
- 3.Signes de puntuació de la pregunta (especialment la interrogació).
- 4.Signes de puntuació de la resposta (especialment el punt final).

Cinquena categoria:

Calcularem la quantitat de material lingüístic que els alumnes empenen en les respostes, en el sentit de nombre mitjà de mots per resposta (m/r) senzilla i per resposta difícil.

Criteris de transcripció [Annex 4]

- a) En la transcripció de preguntes i de respostes, s'ha transcrit exactament el text de l'alumnat, independentment de la seva correcció, en tinta negra. En cas de dubte en algun passatge, s'ha optat per la forma normativa.
- b) S'han transcrit en vermell les anotacions de les professores a la fitxa dels alumnes, procurant situar-les a continuació del fragment comentat. La majoria d'anotacions són subratllats i comentaris lingüístics.
- c) Quan la professora hagi optat per tatxar una lletra, mot o fragment de text, s'ha emprat el tatxat en negre: ~~tatxat en negre~~. No s'han transcrit els elements tatxats pels propis alumnes.
- d) En el cas que les respostes a algunes preguntes siguin fragments literals del text original, aquests s'han **realçat en groc**. Aquest criteri només s'ha emprat en respostes de més d'una línia, ja que és possible que la majoria de respostes breus estiguin contingudes al text original.

6.5. Anàlisi i valoració dels resultats

Primera categoria

Taula 6.1.Recompte quantitatiu de les dades R-Q-R:

		R1	R2	R3	R4	R5	NA
perfil alt	senzilles	64 (80%)	4 (5%)	2 (2,5%)	5 (6,25%)	2 (2,5%)	3 (3,75%)
	difícils	56 (70%)	5 (6,25%)	4 (5%)	11(13,75%)	1 (1,25%)	3 (3,75%)
perfil mitjà	senzilles	60 (75%)	6 (7,5%)	1 (1,25%)	7 (8,75%)	6 (7,5%)	1 (1,25%)
	difícils	47 (58,75%)	1 (1,25%)	1 (1,25%)	10 (12,5%)	6 (7,5%)	15 (18,75%)
TOTAL		247 (77,1%)	16 (5%)	8 (2,5%)	33 (10,3%)	15 (4,7%)	22 (6,9%)

Fets remarcables:

- Hi ha un predomini absolut de la relació R1 (*explícita i textual*), entre preguntes formulades per l'alumnat i les respostes que hi dona. Aquest predomini es manté independentment del perfil de l'alumnat i de la dificultat esperada de la resposta.
- Es podria dir que hi ha una certa davallada d'aquest model en les preguntes difícils, però es pot observar que es relaciona amb l'augment de les relacions de tipus R4 (*intrusions textuais*), amb la qual cosa simplement veiem que el que augmenta són els errors, no la concepció de la relació entre pregunta i resposta.
- Es pot dir que l'alumnat d'aquest nivell té molt consolidada la capacitat de respondre preguntes que demanen establir una relació R1 amb les preguntes.
- Entenem que aquest tipus de text admet perfectament aquest qüestionament, però sorprèn aquest predomini abassegador.
- En segon lloc, apareixen les *Intrusions textuais* (R4), que reproduïxen el mateix patró de conducta que les R1.
- Si observem globalment cada alumne, veiem que només 5 dels 32 de la mostra formulen més de dues preguntes que no corresponguin als models R1+ R4. Es tracta d'AVB17, AVB27, CFB27, CFB07 i CFB14. Els tres últims van lligats amb preguntes d'abast A7, amb intrusions dels esquemes del lector (R5) i amb respostes en blanc, per la qual cosa no són exercicis gaire ben acabats. Els dos primers presenten més interès.
- Es pot dir que l'alumnat d'aquest nivell no tendeix a formular preguntes que vagin més enllà del text i que, per tant, necessitin generar inferències.
- Si observem les preguntes de relació R3 (*implícita i basada en els esquemes del lector*), veiem que 4 de les 6 mostres responen a la mateixa formulació "Quins són els tres principis de la teoria cel·lular?"(per ex. p-133). La professora d'aquest grup ens va comentar que havia estat una de les preguntes del control de la unitat formulada pocs dies abans.

- Les dues professores consideren poc adequat fer preguntes que no es puguin respondre només amb el text. Aquesta afirmació se sustenta en els criteris de correcció de la professora de l'IES 2 (considerant aquestes preguntes com a M) i en les anotacions de la professora de l'IES 1 a les preguntes 139, 271, 283, 303.
- Veiem que només el 7,2 % de preguntes reclamen l'aportació dels esquemes del lector (R3+R5), i bona part de les poques que es formulen acaben en error.
- L'alumnat no mostra una tendència a incorporar els seus esquemes a les preguntes de comprensió del text.
- Existeix un ampli recorregut de progrés d'integració de les preguntes de relació R3 en les activitats d'aula.
- L'alumna AVB17 mostra una conducta diferent, promovent preguntes que demanen integrar diferents elements del text, bàsicament amb una inferència (p-83 i 85). Opta per demanar-se el perquè d'algunes dades, anant més enllà del text o pel doble qüestionament. De totes maneres veiem com tant ella com AVB27, l'altra alumna que ho intenta incipientment, no assoleixen un resultat excessivament bo pel que fa a la valoració de la professora ni a la formulació de les preguntes. El camí tan sols s'inicia.
- Si observem la suma dels errors (R4+R5+NA), veiem que el perfil mitjà gairebé dobra els de perfil alt, tot i que aquest augment es concentra bàsicament en el fet de deixar respostes en blanc.
- Caldrà observar si entre aquests dos perfils hi ha una diferència quant a la llargària de les respostes (cinquena categoria).
- Formats preguntes R2:
 - Incorporar la fórmula "explica-ho"[008, 254]
 - Fórmula "Enumera els canvis" [059, 237]
 - Fórmula "per què?" [083, 085, 089, 096]
 - Combinació amb A3 [059, 082, 085, 089, 096]
 - Combinació amb A7 [152, 156, 254, 283, 284, 294, 312]
- Tot i que representen una mostra molt incipient, aquests exemples indiquen camins de progressió possible.

Segona categoria

Taula 6.2.: Recompte quantitatiu abast

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	NAV
PA	senzilles	66 (82,5%)		3 (3,75%)	1 (1,25%)		7 (8,75%)	3 (3,75%)	
	difícils	56 (70%)	1(1,25%)	10 (12,5%)	1(1,25%)		9 (11,25%)	2 (2,5%)	1(1,25%)
PM	senzilles	61(76,25%)		2 (2,5%)	1(1,25%)		9 (11,25%)	7 (8,75%)	
	difícils	54 (67,75%)		7 (8,75%)	1(1,25%)		9 (11,25%)	3 (3,75%)	6 (7,5%)
TOTAL		237 (74%)	1(0,3%)	22 (6,9%)	4 (1,3%)	0	34 (10,6%)	15 (4,7%)	7 (2,2%)

Fets remarcables:

- Es constata un predomini absolut en totes les franges de l'abast A1. Aquesta tendència encara s'eixamplaria més si valoréssim algunes qüestions categoritzades com A3 o A6 a les quals els alumnes donen resposta seguint el patró A1 (exemples p- 006, 078, 182). En algun cas (p-099), una pregunta A4 no deixa de ser una suma de preguntes d'abast A1.
- Queda clar que l'alumnat concep la pregunta com una estratègia de recerca d'informació expressada de forma textual, independentment que la resposta esperada sigui molt breu o una mica més extensa. Hi ha la idea d'informació puntual.
- L'alumnat mostra un notable domini per interrogar-se sobre els continguts del text expressats literalment i, per tant, sap extreure'n la suma d'informacions.
- Absència de l'abast A2. Cal tenir en compte que aquesta mena d'enunciats suposen una gran dificultat d'elaboració, possiblement més propi d'avaluadors que de situacions naturals.
- Absència total de l'abast A5, és a dir, no es reclama en cap moment que s'activin els coneixements del món o les pròpies vivències del lector. Sigui o no a causa del gènere textual, sembla clar que l'alumnat entén que les seves vivències personals i els textos informatius a classe no mantenen cap tipus de relació.
- La presència de preguntes del tipus A4 també és testimonial. No apareix ni un sol cop una formulació similar a "Quina és la idea o les idees principals del text?"
- L'alumnat no es planteja observar el text com un tot a l'hora de qüestionar-se el seu significat.
- Hi ha una presència significativa dels abasts A3 i A6.
- Pel que fa a l'abast A3 (*Inferència amb el context proper*), el text afavoria aquest tipus de preguntes en una sèrie de passatges que relacionaven diverses idees: el segon paràgraf desenvolupava la teoria cel·lular, el tercer la creació del brou primitiu i l'últim l'evolució de les formes de nutrició dels éssers vius al llarg de l'evolució.
- Si observem només els alumnes de l'IES 2 (on la professora ha avaluat totes les respostes) ens adonem que els alumnes de perfil alt tenen tendència a respondre correctament a

aquestes preguntes (10 de les 14 formulades); en canvi, els de perfil mitjà n'erren la meitat (5 de 10), i les que encerten ho fan amb respostes breus o transcrivint literalment un fragment del text.

- Resulta interessant observar les bones formulacions de les preguntes amb abast A3:
 - sobre la teoria cel·lular (006 i 056). 042 i 078 hi responen fragmentàriament,
 - sobre el brou primitiu (039 demana les característiques, o 090),
 - sobre l'evolució en les formes de nutrició (098, 227, 240).
- Alguns alumnes de perfil alt mostren una certa capacitat de formular qüestions d'abast A3 i, per tant, d'establir la lògica interna de paràgrafs. En aquest sentit, quan A3 es relaciona amb R2 s'obtenen uns molts bons resultats (per ex. pregunta 059). Aquesta capacitat no és tan clara en els alumnes de perfil mitjà.
- Després de les preguntes d'abast A1, apareixen les d'A6, d'aquí que hàgim volgut estudiar la relació que mantenen amb la relació R-Q-R:

A6/R1	2 aparicions
A6/R3	8 aparicions (4 d'elles la pregunta del control anterior ja comentada més amunt)
A6/R4	11 aparicions
A6/R5	12 aparicions

- Contràriament al que semblava indicar aquest 10,6 % de preguntes d'abast A6, sembla que els alumnes tenen grans dificultats per integrar coneixement externs al text als qüestionaris de comprensió lectora. Ja hem vist que les professores no ho veien clar, amb la qual cosa aquesta constatació té certa lògica. Fixem-nos que la majoria de cops que es formulen qüestions d'abast A6 acaben en intrusions. Això ens fa pensar que alguns cops no hi havia realment la voluntat de demanar un abast A6 sinó que la intenció era limitar-se a l'abast A1 (d'aquí R1 i, sobretot, R4) i s'ha fet una formulació de la pregunta que no respon a la intenció real de l'enunciador. Crida l'atenció que només 4 preguntes del corpus integrin idees externes del text amb una certa coherència, i dues són de la mateixa alumna.
- Els alumnes de la mostra entenen que la informació externa al text, per molt que hi estigui relacionada temàticament, no ha de ser objecte de qüestionament.
- Quan s'incorpora informació no present al text, hi ha tendència a fer-se de manera errònia.
- Les preguntes d'abast A7 són més aviat poques i centrades en un subgrup d'alumnes de l'IES 1 i basades sempre en qüestions lèxiques. En la majoria de casos, la definició pot extreure's del text amb una inferència o, sobretot, directament: *nodrir, MA, unicel·lular, pluricel·lular*.
- Sembla que la formulació de preguntes sobre lèxic és poc freqüent en xifres globals, però prou significativa quan apareix. No queda clar si és un recurs individual per superar l'exercici o un interès pel lèxic.

Tercera categoria

Taula 6.3.: Recompte quantitatiu formulació de preguntes

		Formulació correcta	Formulació incorrecta
Perfil alt	senzilles	61 (76,25%)	19 (23,75%)
	difícils	53 (66,25%)	27 (33,25%)
Perfil mitjà	senzilles	59 (73,75%)	21 (26,25%)
	difícils	47 (62%)	29 (38%)
TOTAL		220 (69,6%)	96 (30,4%)

Fets remarcables:

- Segons la graella que acabem de presentar, creiem que no resulta gaire significativa la variació tenint en compte els perfils o la dificultat de les preguntes. Sí que es constata una mitjana d'incorrecció d'un 8% més en les preguntes difícils però no creiem que això ens justifiqui una anàlisi comparativa, d'aquí que observarem les preguntes en el seu conjunt.
- Sembla que la capacitat de formular preguntes directes sobre elements concrets del text està força assolida per l'alumnat d'aquest nivell, tot i que el percentatge d'errors ens obliga a plantejar-nos exactament què ha passat. Seguint els criteris de les professores i de l'investigador, gairebé una de cada tres preguntes no està ben formulada, per la qual cosa procedirem a una categorització d'aquestes preguntes per facilitar la comprensió dels processos que han conduït als errors.
- Val a dir que és justament en la lectura d'aquestes preguntes on detectem de manera més evident els blancs de comprensió de l'alumnat, d'aquí que hi esmercem més espai que en les altres categories.

A. Inconcrecions, generalitzacions

Hi ha un primer grup de formulacions incorrectes que sorgeixen del fet que l'alumne suposa que el professor/lector entendre la pregunta perquè la contextualitzarà amb el text. En certa manera, s'actua com si no hi hagués món més enllà del text. Al diari de la professora de l'IES 2, es remarcava que sovint la professora no entenia la pregunta (i la valorava amb una M o amb una R1), però que quan llegia la resposta l'havia de donar per bona (B). Es tracta d'aquest tipus de formulacions:

Taula 6.4.: recull inconcrecions

017. Què va succeir al segle XX? 067. Que es coneixia desde el segle XIX? 069. Que va pasar a mitjan del segle XX? 128. Que es va descobrir a mitjans del s. XX 249. <u>Que</u> va aparèixer fa 600 milions d'anys (MA)?	No hi ha preguntes correctes d'aquest tipus en el corpus. Demanen una concreció del "què" [quin fet relacionat amb...] que els alumnes no realitzen. Cal treballar en la confecció de preguntes complexes.
031. Qui va mirar estructures vegetals en un microscopi?	Situació semblant a l'anterior referida a elements no temporals. Caldria concretar, elaborar més la qüestió, i no es fa. 011. Què va <u>descobrir</u> Robert Hooke?
051. <u>Què va veure</u> Robert Hooke?	
114. Perquè ningú no l'havia vist mai? <u>el què?</u>	
178. Com optenien les cèl·lules la seva energia.	
205. ¿De que era capaç el bacteri que es nodreix per quimiosíntesi?	Aquestes preguntes cerquen la generalització (A4), però s'emboliquen amb l'enunciat. No hi ha equivalent correcte en el corpus, més enllà de "Explica la teoria cel·lular." que no és el mateix. Cal treballar en la formulació de preguntes que demanin integrar diferents elements del text.
039. Explica les característiques i coses que sàpigues sobre el brou primitiu? 220. Explica tot el que s'apigues <u>del que van veure a ?</u> les cèl·lules	
222. Quin es l'enunciat fonamental, el qual va sorgir en el segle XIX?	
252. <u>Per que</u> estan formats tots els essers vius?	

La particularitat d'aquestes preguntes és que, tal com estan formulades, haurien de demanar una relació R-Q-R del tipus R3 i, en canvi, l'alumnat hi sol establir una relació R1.

L'exemple paradigmàtic d'aquest tipus d'inconcrecions es dona en el primer bloc de preguntes, que admeten infinites respostes correctes més enllà del text.

B. Les relacions temporals

Taula 6.5.: Recull de respostes sobre relacions temporals

004. Què tipus de fenòmen meteorològic abundava a l'atmosfera <u>fa milions d'anys?</u>	Tot i que les nocions temporals estan molt ben emprades en moltes qüestions del corpus, hi ha diverses confusions preocupants, ja que afecten el sentit comú. Tenint en compte que la majoria d'alumnat ho té clar, la claredat d'aquesta progressió hauria d'estar resolta: anys, segles, milers d'anys, milions d'anys...
016. <u>A quin any ?</u> van aparèixer les primeres cèl·lules eucariotes?	
153. A quins anys van apareixer les primeres formes de plantes i animals?	
087. Perquè els organismes de fa 4.000 anys tenien una estructura senzilla?	

102. En quin <u>any</u> ? Robert Hooke va observar les cèl·lules? <i>[a la resposta apareix el segle]</i>	
098. Ordena <u>depenen</u> si van apareixe abans o després: Fermentació, quimiosíntesi, Respiració cel·lular, Fotosíntesi 108. Explica les diferents nutricions de les cèl·lules. 237. Enumera de <u>més a menys temps que han aparegut les formes de vida</u> que surten en el text? 240. Enumera <u>per temps de més a menys</u> les diferents formes d'alimentar-se dels éssers vius.	Aquestes preguntes d'abast A3 tenen la intenció de demanar una lògica en l'evolució d'un seguit de fets, d'un procés, per la qual cosa les hauríem de considerar d'alt nivell. Malauradament els manquen expressions com "cronològicament", "per ordre d'aparició"...que els donarien una bona formulació. Veiem que la p- 130 s'acosta a aquesta idea, mentre que la 129 (n'hi ha diverses de semblants), la substitueix per un conjunt de preguntes: 059 Enumera els canvis que van fer els primers éssers vius per sobreviure? 129. Quan es creu que van apareixer les primeres cèl·lules eucariotes? I els primers eucariotes pluricel·lulars? I les primeres formes de plantes i animals? Tenint en compte que alguns alumnes perceben aquestes relacions, cal treballar intensament en la formulació d'aquesta mena de preguntes que impliquen progressió, evolució, relació cronològica.
118. Explica que pensaven abans de la cel·lula. (mal formulada) 177. Perquè abans es produïen descàrregues elèctriques? 216. Explica com es van veure les primeres cèl·lules i quines <u>eren les úniques que abans veien</u> . ?	En aquest cas, fallen els marcadors de relació temporal entre dos temps (anteriorment, per exemple). Es tracta d'una noció simple del passat que cal treballar: la relació entre dos moments del passat. Diverses àrees hi poden contribuir. No hem trobat preguntes al corpus que marquin aquesta relació.
140. Com obtenien energia <u>el nou</u> tipus de bacteris?	

C. Ordre-Anacoluts

Taula 6.6. Recull de preguntes amb problemes d'ordre

023. Fa 2.000 milions d'anys que va pasar? 035. Per què va poder viure un nou tipus de bacteri, que per nodrir-se realitzen la respiració cel·lular? 095. Les estructures que va observar Robert Hooke, que eren? 100. Quant temps fa que la nostra atmosfera té oxigen que hi ha ara, aproximadament? Digues com es va produir. 209. ¿A mitjans del segle XX que es va demostrar?	El fet que aquests casos siguin puntuals, ens indica que la resolució d'aquests hipèrbats i, per tant, el respecte a l'ordre lògic de l'oració interrogativa, ja hauria d'estar resolt. És possible que amb una revisió més intensa es pogués superar el problema.
--	--

214. Quan el brou primitiu es va esgotar i els organismes van ser substituïts, els nous que eren capaços de realitzar?	
--	--

D. Errors de concepte

Tots aquests exemples denoten clarament incomprensió i manca de coneixement d'uns determinats conceptes propis de l'àrea:

Taula 6.7.: Recull de preguntes que mostren errors de concepte

048. Com es diu la <u>respiració</u> capaç d'utilitzar <u>oxigen</u>	Totes aquestes preguntes indiquen una confusió de conceptes en l'alumnat.
064. I les eucariotes pluricel·lulars?	
123. On es va acumular la matèria orgànica? [confusió <i>matèria orgànica/brou primitiu</i>]	
149. Què és el brou? [Resposta: Un líquid per alimentar-se...]	
164. Quan van començar a aparèixer <u>cèl·lules animals</u> ?	Revisió
171. Què eren les cèl·lules que va veure Robert Hooke? 190. Quan fa que van aparèixer <u>totes</u> les cèl·lules eucariotes?	
066. Que va passar a partir de la teoria de l'evolució? 183. <u>Què va passar</u> a partir de la teoria d'evolució? 188. Com havien de ser els éssers vius, <u>quins?</u> a partir de la teoria d'evolució? 206. <u>¿Què és va fer a partir de</u> la teoria de l'evolució? 228. Què va passar a partir de la teoria de l'evolució?	La reincidència de la pregunta ens fa reflexionar sobre el domini precari de la relació causa/efecte en l'alumnat d'aquesta edat. El connector “a partir de” és mal entès per un bon nombre d'alumnes.

E. Lèxic imprecís a l'hora de formular l'acció

Taula 6.8.: Recull de preguntes amb mostres de lèxic imprecís

079. De que tracta la quimiosíntesi?	Totes aquestes preguntes reclamen l'ús de verbs més específics “alimentar-se”, “definir”, “exposar”. Val a dir que hi ha preguntes més acurades sobre aquests aspectes, per la qual cosa sembla que l'alumnat d'aquesta edat té la capacitat de fer-ho i, per tant, s'hi ha d'insistir.
108. Explica les diferents nutricions de les cèl·lules.	
126. Digueu la teoria cel·lular. 147. Digueu <u>una</u> teoria cel·lular.	
152. Què és nodrir?	

186. Qui i com es van denominar les cèl·lules?

Quarta categoria

Taula 6.9: Recompte quantitatiu elements materials

	C	2 o més errors en la mateixa pregunta	I: 1	I: 2	I: 3	I: 4
PA	57 (36%)	19 (12%)	35 (22%)	12 (7,5%)	8 (5%)	69 (43%)
PM	48 (30%)	45 (28%)	42 (26%)	27 (17%)	26 (16%)	73 (46%)
TOTAL	105 (33%)	64 (20%)	77 (24%)	39 (12%)	34 (11%)	142 (44,5%)

Fets remarcables:

- Dedicar un espai d'anàlisi als elements materials que intervenen en els escrits de l'alumnat en un treball dedicat a la competència lectora pot semblar estrany, però s'emmarca clarament dins d'un enfocament per competències en el qual s'integren diferents tipus de coneixements. L'observació de la normativa marca la proximitat del lector al codi escrit, eix de la lectura, d'aquí que ens aportí unes dades complementàries d'interès.
- Avaluar el nivell de correcció sempre és difícil ja que caldria establir paràmetres de comparació estandarditzats. De totes maneres, deixant de banda les incorreccions de tipus 1 (relacionades amb els pronoms interrogatius), sembla que el que s'observa en l'alumnat no hauria de tenir una excessiva dificultat després de 10 anys d'escolarització: posar el signe d'interrogació al final d'una pregunta (3), iniciar una oració amb majúscula (2) i acabar una oració enunciativa amb un punt (4).
- Creiem que cada lector posarà sobre la taula el seu criteri, però des del nostre punt de vista, observar que només una de cada tres produccions és completament correcta ens obliga a replantejar la formació de base que ha rebut aquest alumnat.
- La primera observació que constatem és la presència *rutinitzada* de conductes individuals. L'alumnat ja ha *interioritzat* maneres de fer que repeteix sistemàticament, estiguin o no d'acord amb la normativa. Simplement repassant el corpus ja es detecta la tendència individual de cada alumne/a.
- L'ús de les majúscules a inici d'oració i del signe d'interrogació a final de les preguntes està àmpliament assolit per l'alumnat, i només resten alguns alumnes particulars que mantenen aquestes incorreccions [AVC04, AVC13, CFB07 no escriuen majúscula en la majoria de respostes breus, AVC31 no ho fa independentment de la dimensió de la resposta i oblida alguns signes d'interrogació, CFB14 no posa mai signe d'interrogació].
- L'element que destaca més de la graella és l'elevat nombre d'incorreccions relacionades amb la manca de punt final a l'oració: gairebé la meitat de respostes, normalment breus [AVC04 o

AVC06], però en alguns casos prou elaborades [AVB13, AVB21]. 19 dels 32 alumnes de la mostra obliden 4 o més punts en les 10 oracions de resposta.

- La meitat de l'alumnat estudiat té tendència a acabar la resposta a una pregunta sense punt final. De totes maneres, hi ha diversos alumnes que ho tenen perfectament assumit.
- Tot i que tindrem altres tasques per avaluar aquest domini del punt, sembla clar que aquesta rutina indica una manera de fer acceptada en els exercicis de lectura i en els controls, on es tendeix a respostes mínimes que no arriben a l'entitat de frase i, per tant, no s'hi posa punt.
- Pel que fa als pronoms interrogatius, les dades són relatives ja que no en totes les preguntes formulades hi ha pronoms, d'aquí que aquest percentatge d'error del 24% reflecteixi realment només una part de les actuacions. A banda dels casos esporàdics d'error al *quan* i al *quant*, el gruix d'errades es concentren en el *què* i el *per què*. De les 85 preguntes del corpus que empren el pronom *què*, només 45 inclouen l'accent.
- Hi ha un petit grup d'alumnes que empren correctament aquests pronoms de manera sistemàtica. Un bon gruix d'alumnes els solen emprar correctament però cometten errors puntuals, sobretot quan les preguntes són indirectes o contenen hipèrbatons. Hi ha una inseguretat remarcable en l'ús del *què* i del *per què*.
- Tot i que, en percentatge global, la correcció sigui més elevada en l'alumnat del perfil alt, les diferències provenen bàsicament de tres alumnes de l'IES 1 [CFB18, CFB07 i CFB14], que comenten moltes errades i que, potser, no serien exactament de perfil mitjà. Si a aquesta dada hi afegim el fet que dels tres alumnes amb millor comportament [AVB01, AVC14 i AVB10] dos són de perfil mitjà, potser ens hauríem de ratificar en la idea que no hi ha un problema de dificultat sinó que cada alumne ha assumit la normativa d'una manera diferent, per la qual cosa l'hàbit adquirit resulta central en el domini d'aquests aspectes.

Cinquena categoria

Taula 6.10.: Recompte mots/resposta

	senzilles	difficils	Global
Perfil alt	7,86 m/r	12,85 m/r	10,35 m/r
Perfil mitjà	6,07 m/r	10,45 m/r	8,26 m/r
Global	6,96 m/r	11,65 m/r	Mitjana: 9,30 m/r

Fets remarcables:

- Més enllà de la mitjana, que s'engruixeix molt per les respostes que transcriuen literalment fragments del text, veiem que un total de 162 respostes sobre 320 [68 dels alumnes de perfil alt i 94 d'alumnes de perfil mitjà] contenen un màxim de 5 mots. És a dir, la meitat de

respostes són completament puntuals: un sol element, una sola idea del text.

- De totes maneres, en aquesta categoria s'observen clarament diversos patrons de conducta:
 - els que cerquen clarament respostes breus;
 - els que alternen respostes breus amb respostes relativament extenses, normalment copiant literalment del text;
 - els que procuren produir respostes extenses amb les seves paraules.
- D'aquest últim patró, transcrivim aquesta paràfrasi, que mostraria un bon camí a seguir:

R- 106: El brou primitiu és el líquid ric en compostos orgànics que es va formar per l'acumulació de matèria orgànica en llacs, mars i oceans a partir dels gasos de l'atmosfera primitiva i de l'energia proporcionada per les descàrregues elèctriques

6.6. Rúbrica de l'estat de la qüestió relatiu al qüestionament

Gestos generalitzats a tot o gairebé tot l'alumnat	Gestos presents a la majoria d'alumnat	Gestos presents a una minoria d'alumnat	Gestos amb presència puntual o nul·la al corpus
Formula i respon preguntes de tipus R1(relació explícita i textual) amb èxit.	Formula i respon preguntes de tipus R1(relació explícita i textual) amb èxit, tot i que si la dificultat és elevada poden sorgir intrusions textuales (R4).	Formula preguntes de tipus R3 (implícita i basada en els esquemes del lector) i, si els continguts s'han treballat anteriorment a classe, les respon sense tenir en compte el text.	Formula preguntes de tipus R2 i R3 que reclamen inferències , a través de la qüestió doble, o amb les fórmules "enumera", "per què?", "explica-ho". Incorpora els seus propis esquemes a les preguntes i respostes.
Concep el qüestionari com un conjunt de preguntes i respostes de relació explícita i textual (R1).	Respon a totes les preguntes que es formulen.		
Sap localitzar i extreure informació literal del text. (A1)			Es qüestiona globalment sobre el significat del text. (A4)
Formula qüestions adreçades a descobrir informacions puntuals del text.	Entén preguntes d'abast A6 com si fossin d'A1, i sol introduir intrusions (R4 i R5) en les respostes. Incorpora de manera imprecisa la informació externa al text.	(Alguns alumnes de perfil alt) són capaços de formular preguntes d'abast A3 i respondre-les correctament en extensió, format i precisió.	Incorpora els seus coneixements propis i del món (A5) a les preguntes i respostes.
	Mostra que la informació externa al text no ha de ser objecte de qüestionament	Formula qüestions de tipus A7, bàsicament de nivell lèxic, i relacionades amb les explicacions del text.	
Formula correctament preguntes que cerquen una informació explícita i textual.	Entén la pregunta com a una formulació integrada al text, de manera que pot incórrer en inconcrecions o generalitzacions	Formula, de manera poc acurada, preguntes que cerquen la integració de diferents continguts del text.	Utilitza fórmules per concretar l'abast de la pregunta principal que li serveixen per evitar ambigüitats.
	Domina la seqüència temporal dels fets i les unitats de temps.		Es formulen preguntes que cerquen destacar la lògica temporal de diferents fets, amb fórmules adverbials de to col·loquial.
			Estableix relació entre dos moments temporals passats amb l'ús de connectors genèrics o col·loquials.

	Formula les preguntes seguint l'ordre normatiu de l'oració interrogativa.		
	Empra verbs genèrics en les interrogacions.		
		Interpreta correctament les relacions de causa efecte que apareixen al text.	
Mostra un ús rutinari dels aspectes materials relacionats amb la pregunta i la resposta, de manera que presenta unes representacions del codi interioritzades, independentment del seu perfil.			
	Empra el signe d'interrogació al final de les preguntes.		
	Empra la majúscula a inici d'una pregunta i d'una resposta d'una extensió mínima d'una oració.	Empra el punt al final d'una resposta encara que aquesta sigui breu.	
	Empra correctament els pronoms interrogatius quan, quant, quantes, com.	Empra les formes normatives dels pronoms interrogatius què i per què.	
Tendeix a donar respostes breus a les preguntes (un mot o sintagma)	Incorpora algunes respostes llargues amb el suport del text i, normalment, transcrivint fragments.	Incorpora algunes respostes extenses (més d'una oració) emprant les pròpies paraules.	
	Incorpora més material lingüístic a les preguntes difícils, per bé que sovint es fonamenta en la transcripció.		

7. El resum

7.1. Descripció del gest lector

QUÈ?

El resum consisteix a crear un metatext, elaborat amb posterioritat a la lectura, a partir del text original a partir seguint una sèrie de criteris establerts per convenció escolar i social. Per aquesta raó, és alhora un gènere textual socialment establert i un gest lector. Realment, la reescriptura que suposa el resum implica l'aplicació d'un seguit d'estratègies prèvies que condueixen a l'èxit d'aquest producte. La seva difusió a l'àmbit educatiu és tan gran que hem decidit incloure'l com a gest lector perquè, efectivament, la competència de saber resumir un text exigeix un procés lector que reclama directament la comprensió.

Els criteris establerts per a la redacció d'un resum clàssic es podrien concentrar en tres grans blocs de prescripcions:

- a) Cal mantenir la informació que conté el text inicial, de manera que s'han de respectar els seus trets constitutius, no només les seves idees principals, sinó el pensament i el punt de vista de l'autor, l'estructura textual de què es basteix, el to...
- b) Cal aplicar al màxim l'economia de mitjans, és a dir, reduir tots aquells components del text que no siguin imprescindibles per a la comprensió d'allò que resulta fonamental al text original. Tot i que hi poden haver diversos criteris sobre la mida, totes les fonts estan d'acord que el resum ha de permetre una aproximació ràpida al nucli medul·lar del discurs original.
- c) Cal sotmetre el text a un procés d'adaptació a una nova situació comunicativa, de manera que cal tenir en compte els receptors potencials d'aquest resum. En molts casos, el resum pot ser d'ús propi, per la qual cosa tindria una exigència més flexible; tanmateix, els resums elaborats per a l'ús públic o escolar hauran de vetllar per components com el lèxic, el registre, la facilitat de lectura de la informació...

Saber què és i com s'elabora un resum implica saber portar a terme moltes estratègies a la vegada, entre les quals destacaríem reconèixer l'estructura textual d'un text i activar els coneixements previs relacionats per guiar el procés de lectura, trobar el raonament lògic o cronològic que el basteix, reconèixer i identificar correctament les anàfores que el conformen, reconèixer i integrar els marcadors discursius que l'organitzen... Per augmentar-ne la complexitat, totes aquestes estratègies receptives s'han de complementar necessàriament per estratègies productives ja que el resum és el gest de lectura que, per definició, exigeix la producció d'un discurs oral o escrit formal per excel·lència. No podem, per tant, confondre'l

amb el que seria una paràfrasi, que suposa un metatext molt més lliure.

COM?

El procés bàsic per portar a terme un bon resum passaria per la lectura (i relectura si escau), l'audició o el visionat complet d'un text amb la finalitat d'entendre'l bé i identificar-ne les idees principals. En aquest sentit, el subratllat o la presa de notes pot suposar un suport notable. En la redacció del text, l'autor de la síntesi hauria de tenir en compte les sis regles principals del resum:

Regles d'eliminació:

RE1: Eliminar tota la informació que es consideri secundària i que, per tant, no sigui imprescindible per copsar allò que és central al text com serien els exemples, les digressions, les paràfrasis...

RE2: Eliminar la informació que es consideri redundant, molt freqüent en alguns textos informatius, en la redacció d'algunes notícies...

Regles de substitució:

RE3: Reemplaçar una llista d'elements per un terme o frase que els englobi, com podria ser un mot genèric, per exemple.

RE4: Reemplaçar una llista d'accions per un terme que els englobi. Aquesta regla resulta útil i necessària en molts textos narratius on s'encadenen accions que, de fet, formen part d'una acció global que es pot reduir a una frase sense perdre'n el sentit. Els contes estan plens d'aquestes recurrències.

Regles de macroselecció i invenció:

RE5: Escollir la frase del text que conté la idea principal, molt freqüent en textos periodístics o en els textos expositius i argumentatius en general. En alguns textos narratius pot aparèixer en forma de moralitat, però també pot mancar-hi.

RE6: Si no hi ha cap oració que contingui la idea principal, produir-ne una.

Giasson (2007) recull una sèrie d'estudis que demostren que la regla d'eliminació s'aprèn amb certa rapidesa i eficàcia des de ben aviat. La regla de substitució planteja una mica més de dificultats, de manera que es va consolidant al llarg de l'educació secundària. La dificultat més gran es troba en la regla d'invenció, per la qual cosa proposa la **seqüència d'adquisició: regla de supressió, regla de substitució, regla de selecció, regla d'invenció**.

S'ha observat que els alumnes que no tenen el text davant, elaboren un metatext a partir del que recorden, en canvi, els que el tenen davant es basen en la tècnica *copiar-eliminar*. Tenint en compte factors com la dificultat del text o les regles del resum que es vulguin desenvolupar, podem optar per la presència o no del text original a l'hora de fer el resum. En el cas que

experimentarem, en tractar-se d'una rondalla d'una dificultat conceptual baixa, vam decidir fer-ne una lectura oral, de manera que es poguessin observar clarament les regles d'eliminació i la de substitució.

Aquestes sis regles s'aplicaran de manera molt diferent atenent a l'objectiu de la lectura i, sobretot, a la macroestructura textual, ja que la seva identificació guiarà el procés d'eliminació, de substitució i de selecció de manera molt clara. Sabem que el text narratiu, per exemple, se sol esquematitzar en tres moments fonamentals, *plantejament*, *nus* i *desenllaç*. De totes maneres, aquesta terna pot ser ampliada si es vol afinar més en l'anàlisi. La pròpia Giasson proposa emprar aquestes sis categories en l'ensenyament de l'estructura d'una narració: *exposició*, *esdeveniment desencadenant*, *complicació*, *resolució*, *final* i *moralitat*. Com veiem en el quadre següent, es pot establir una relació clara entre aquestes dues maneres d'entendre l'estructura narrativa:

plantejament	exposició esdeveniment desencadenant
nus	complicació
desenllaç	resolució final (facultatiu) moralitat (facultatiu)

PER QUÈ?

La pràctica del resum a l'àmbit escolar està tan arrelada que podem caure en el parany de no justificar-ne la seva utilitat i, sobretot, de no reclamar una atenció especial en la confecció dels resums i l'autoavaluació de la seva solvència. Molt sovint, el resum és un mediador entre el manual i l'estudiant i es confegeix de la selecció d'un seguit d'oracions subratllades en el text original per part de l'estudiant o amb l'ajut del professor. Tot i que en molts casos pugui ser suficient aquesta dinàmica, cal fomentar en l'alumnat la capacitat d'observar el text globalment i refer-lo en petit tenint en compte aquesta globalitat. Sembla la facultat de resumir resultarà més assequible en textos narratius i que en textos de caràcter informatiu costarà una mica més. Molts professionals empren l'estructura en paràgrafs per acompanyar la selecció d'aquestes idees principals i la seva conversió en oracions integradores. Només en aquests casos el resum assolirà l'objectiu de "demostrar que s'ha entès", tal com es fa servir habitualment en activitats de desenvolupament i avaluació de la comprensió lectora.

QUAN?

El resum és, conjuntament amb l'esquema, l'activitat per excel·lència del moment de després

de la lectura, de manera que fins i tot es podria considerar un objectiu de la lectura en si mateix, seguint Isabel Solé (1992) seria l'objectiu de "llegir per demostrar que s'ha entès". Es recomana una certa gradació en l'ensenyament explícit d'aquest gest lector, bàsicament relacionat amb l'activitat acadèmica i, per això, imprescindible per als estudiants competents:

- resumir textos curts abans que els llargs,
- resumir textos narratius abans que els informatius,
- resumir textos amb les idees principals explícites abans que textos amb les idees principals implícites,
- resumir primer per a un mateix i després per a un auditori,
- procurar fer cada cop els resums més curts.

Val a dir que no tots els textos admeten ser resumits, de manera que l'alumnat ha d'entendre que la majoria de textos poètics, molts textos instructius... no sempre podran ser objecte de resum.

En línies generals, podrem valorar l'eficàcia i la validesa d'un resum quan la seva lectura ens permeti copsar les idees principals del text original d'una manera ràpida i planera.

7.2. Plantejament de l'activitat

Per a la recollida de dades, es va proposar una activitat als professors de llengua catalana dels dos instituts, basada en el format 6 [*Resum d'un conte a partir d'una sola lectura*] que havia proposat l'investigador en la presentació de la seva recerca. De les dues opcions que planteja la fitxa, es va triar la lectura en veu alta per part del professorat del text per evitar que els alumnes elaboressin el resum a partir de fragments concrets extrets del text i, sobretot, per observar la seva comprensió de la narració oral. Tenint en compte que es tractava d'un text de literatura popular, ens semblava el més adient; si el text hagués estat informatiu, potser hagués estat més útil el suport escrit. En la tasca definitiva, no es va demanar la interpretació del text i, en canvi, es va proposar una activitat de lèxic complementària. A continuació transcrivim la fitxa relativa al format número 2 tal com es va facilitar al professorat abans d'iniciar la recollida de dades:

FORMAT 6: Resum d'un conte a partir d'una única lectura

Tipus de text	Un conte prou extens com per crear un encadenament de fets prou complexe per obligar a un esforç de concentració i de comprensió.
Estructura de les activitats	L'alumne llegiria en veu baixa o escoltaria un cop el conte complet. N'hauria de fer un resum de l'argument per escrit. A continuació, se li preguntaria quins elements discursius ha relacionat amb d'altres contes coneguts. Finalment, se li demanaria una interpretació del conte.
Estratègies de lectura treballades	1. Paràfrasi del text 2. Lectura expressiva 3. La comparació 4. Qüestionar la lògica, els valors de la narració 5. Generalitzar
Variables d'actuació proposades	La variable que més m'agradaria estudiar és la diferència entre la recepció oral i l'escrita . També estaria bé observar què passa quan llegeixen alumnes amb poc nivell expressiu, però em sembla que això ho trobaríem en una segona fase.
Exemple	Contes dels països de l'est El coiot i el sol Els tres pèls del dimoni

7.3. Exposició de l'aplicació

Aquesta activitat va ser proposada als dos centres i es va passar a dos grups de l'IES 1 i dos grups de l'IES 2. Vam obtenir gairebé un centenar de mostres, de les quals n'hem seleccionat 30 amb els criteris que s'han exposat al principi del treball, són en total 18 mostres de perfil alt i 12 mostres de perfil mitjà. Això suposa un total de 27 resums i 3 esquemes, nombre que ens sembla prou significatiu per extreure les conclusions que cerquem.

El dia que es va portar a terme aquesta activitat (ACT06) el grup estava desdoblant, de manera que el professor de la matèria només tenia mig grup d'alumnes i l'altra meitat de grup portava a terme una altra activitat amb l'investigador. Volem afegir que l'alumnat ja havia desenvolupat l'activitat de *Registre de Lectura* a partir del conte "Per què el cel és tan lluny?" (ACT05), de manera que no va ser sorprenent per la lectura d'un conte en veu alta.

Com que aquesta activitat era molt pautada -com es pot observar a la fitxa de contextualització-, la van portar a terme els professors sense la participació del professor

investigador. Remetem a l'annex 3 per observar el detall dels esdeveniments. Simplement, reprenem l'enunciat de l'activitat i recordem que hi havia dues activitats més relatives al conte que s'analitzaran més endavant: una sobre intertextualitat i una altra de vocabulari.

1. Escriu un resum o un esquema de l'argument de la rondalla tenint en compte que:
 - a) l'has d'estructurar en tres parts: plantejament, nus i desenllaç,
 - b) no ha de ser més llarg de 20 línies.

7.4. Categories d'anàlisi

Per a la selecció de categories d'anàlisi s'ha procurat seleccionar aquella informació que compleix una doble funció. Per una banda, es tracta d'informació d'accés relativament fàcil per al professorat i que, en conseqüència, pot orientar-lo en el seu procés d'avaluació. Per altra banda, aquesta informació li ha de permetre proposar mesures reguladores a l'alumnat de manera que els seus resums esdevinguin més densos i adequats. Tenint en compte que aquest resum d'una narració implica la superposició d'una macroestructura textual (el conte) amb les directrius d'un gènere acadèmic (el resum), hem volgut que les categories responguessin a aquests dos plans. Si recuperem els criteris que hem anunciat al principi del capítol referits als resums, observarem que el criteri de mantenir la informació ens obliga a mantenir l'estructura narrativa, mentre que els criteris d'economia i el d'adequació a l'exercici proposat fan referència al gènere *resum*.

Sisena categoria

Observarem els aspectes materials del resum pel que fa a la quantitat de text i a la seva relació amb la puntuació. Volem observar si el format de resum que apareix segueix les normes de l'escrit o és subsidiari d'una essència oral. Concretament:

- a) Nombre de línies escrites, tenint en compte que l'enunciat en demanava 20.
- b) Nombre de paraules del resum, tenint en compte que hi havia una expectativa al voltant de 200.
- c) Nombre de paràgrafs i la seva relació amb l'estructura en tres parts proposada a l'enunciat.
- d) Nombre de punts i, per tant, número d'oracions.
- e) Nombre de comes, amb l'objectiu d'observar la mitjana de comes que se situen entre punt i punt.

Setena categoria

Analitzarem el manteniment de l'estructura narrativa a dos nivells. En un primer nivell

observarem si l'alumnat ha adequat el seu resum a la macroestructura proposada per al conte -plantejament, nus, desenllaç- i si ho ha indicat en la seva distribució en paràgrafs:

MN1: El resum mostra explícitament la divisió en tres parts de manera adequada i ho relaciona amb la distribució en paràgrafs.

MN2: El resum respecta la divisió en tres parts a partir de la divisió en paràgrafs però no ho explicita.

MN3: El resum no mostra la divisió en tres parts ni en la divisió en paràgrafs ni explícitament.

MN4: El resum mostra explícitament una divisió en tres parts que no s'adiu amb l'estructura en paràgrafs o és inadequada a la macroestructura narrativa.

En un segon nivell, ens interessa observar si els resums mostren explícitament la moralitat del conte, expressada en el personatge del rei, condemnat a substituir el barquer del riu de la mort per tota l'eternitat. El fet no és central quant a l'argument, però sí pel que fa a la moralitat ja que castiga l'avarícia i l'enveja de l'antagonista de l'heroi i dóna sentit a la història.

MO1: Introdueix l'escena de la moralitat de manera efectiva, tant en la primera trobada entre el barquer i l'heroi, com en la resolució final.

MO2: Introdueix l'escena de la moralitat de manera efectiva, només al final del resum.

MO3: Introdueix l'escena de la moralitat d'una manera inconcreta, de manera que costa observar-ne el sentit.

MO4: Prescindeix de l'escena de la moralitat.

Tot i que no ho analitzarem resum per resum, tenim la intenció d'observar si les cinc parts més argumentals de la rondalla (*exposició, esdeveniment desencadenant, complicació, resolució, final*) apareixen en els resums d'una manera prou reeixida.

Vuitena categoria

Pel que fa a les sis regles del resum que s'han exposat més amunt, sembla clar que en el resum que s'ha proposat a l'alumnat només es poden considerar els moviments de manera genèrica. Així, pel que fa a les **regles d'eliminació** s'observarà l'acompliment de RE1, marcant en el resum aquells fragments que considerem informació secundària:

RE1: Eliminar tota la informació que es consideri secundària i que, per tant, no sigui imprescindible per copsar allò que és central al text com serien els exemples, les digressions, les paràfrasis...

RE1a: El text s'ajusta a la informació essencial per copsar-ne el sentit.

RE1b: El text inclou alguns detalls o episodis secundaris, tot i que globalment conté la informació més rellevant.

RE1c: El text inclou diverses digressions o informacions secundàries que dificulten la comprensió del que és central a la rondalla.

Pel que fa a les **regles de substitució**, ens concentrarem en RE4 i, concretament en el fragment reiteratiu del pas pels tres pobles, clar exemple de tres accions que es poden englobar:

RE4: Reemplaçar una llista d'accions per un terme que els englobi.

Per anar més enllà, dividirem aquesta categoria en:

RE4a: Integra el pas pels tres pobles per una fórmula integradora tant a l'anada com a la tornada.

RE4b: No engloba el pas pels tres pobles en una fórmula integradora a l'anada però sí a la tornada.

RE4c: No engloba el pas pels tres pobles en una fórmula integradora ni a l'anada ni a la tornada.

Pel que fa a les regles de **selecció i invenció**, cal reconèixer que no resulten del tot pertinents en aquest text, per tant, simplement observarem si algun alumne genera una frase que contingui la moralitat principal del conte.

Novena categoria

Atenent a la naturalesa narrativa del text i a la necessitat d'establir criteris de densificació d'aquest tipus de text, ens ha semblat pertinent fixar-nos en tres dels elements que organitzen la cohesió d'aquests textos: la referència al personatge principal, els marcadors temporals i el temps verbal emprat en el resum. En aquest sentit observarem, recomptarem i analitzarem:

- a) La referència al personatge principal, quins noms rep i, sobretot, les anàfores lèxiques que apareixen i els pronoms explícits.
- b) Els marcadors temporals que apareixen i la seva variació.
- c) Els temps verbals emprats referits a l'acció narrativa principal.

Criteris de transcripció, annex 5

- a) En la transcripció dels resums, s'ha transcrit exactament el text de l'alumnat, independentment de la seva correcció, en tinta negra. En cas de dubte en algun passatge, s'ha optat per la forma normativa.
- b) S'han marcat amb un subratllat en blau les formes nominals i pronominals que referien al protagonista i amb un subratllat puntejat en marró els marcadors temporals. En ambdós casos, hem acompanyat aquesta forma subratllada amb un asterisc (*) quan és incorrecta, ja sigui per qüestions ortogràfiques, gramaticals o semàntiques.
- c) En aquest cas, les produccions no van ser avaluades pel professorat.

7.5. Anàlisi i valoració dels resultats

Sisena categoria

Taula 7.1. Recompte quantitatiu de les dades

	Alumnat	nombre línies	nombre paraules	nombre paràgrafs	relació par/PND	nombre punts	punt/nom . mots	nombre comes	nombre com/punt
PA	AVB01	16	194	3	sí	6	1/32,7	2	0,3
	AVB03	26	286	2	no	14	1/20,4	10	0,7
	AVB05	27	325	1	no	20	1/16,2	3	0,15
	AVB17	35	472	3	sí	17	1/27,8	31	1,8
	AVB21	37	298	1	no	9	1/33,1	5	0,56
	AVB27	22	332	3	sí	13	1/25,5	9	0,7
	AVC04- ESQUEMA								
	AVC06	11	147	3	sí	10	1/14,7	2	0,2
	AVC07	30	345	7	poc clar	16	1/21,56	3	0,19
	AVC13	20	190	5	sí	8	1/23,75	6	0,75
	AVC27	33	427	2	no	13	1/32,9	24	1,85
	CFB01	13	133	4	no	10	1/13,3	2	0,2
	CFB04	14	224	1	no	8	1/28,0	3	0,37
	CFB06- ESQUEMA								
	CFB24	21	258	3	no	12	1/21,5	8	0,67
	CFB27	19	251	3	sí	13	1/19,3	8	0,62
	CFA04	21	245	5	no	8	1/30,6	5	0,62
	CFA26	16	160	4	sí	6	1/26,7	8	1,3
	Mitjana PA	22,6	268			11,4	1/23,4	8	0,7
PM	AVC08	20	261	3	sí	13	1/20,1	7	0,54
	AVC10	30	344	5	no	10	1/34,4	6	0,6
	AVC25	26	346	5	sí	9	1/38,4	20	2,2
	AVB02	29	322	1	no	16	1/20,1	1	0,06
	AVB10	20	172	3	sí	11	1/15,6	5	0,45
	AVB19	31	368	3	sí	13	1/28,3	9	0,7
	AVB20	23	357	7	sí	17	1/21,0	25	1,47
	AVB31-ESQUEMA								
	CFB02	26	316	8	sí	9	1/35,1	8	0,9

	CFB07	23	281	2	no	11	1/25,5	0	0
	CFB26	25	180	3	sí	6	1/30,0	6	1
	CFB21	27	276	9	sí	20	1/13,8	1	0,05
	Mitjana PM	25,5	293			12,27	1/23,9	8	0,65
	Mitjana global	23,7	278			11,8	1/23,6	8	0,68

Fets remarcables

- En primer lloc, s'ha de reconèixer que una aproximació quantitativa als aspectes materials només ens fa palès aquells elements més superficials de la puntuació de textos per part dels alumnes. Tenint en compte que la nostra recerca se centra en els gestos lectors, procurarem simplement extreure aquelles informacions que ens puguin resultar rellevants. Des de l'òptica de la competència en l'expressió escrita, el material admetria una anàlisi molt més aprofundida a l'hora de delimitar els usos que els alumnes atorguen a la seva puntuació, sobretot pel fet que mostra una activitat contextualitzada on les actuacions dels alumnes mostren clarament les seves rutines expressives. Si entenem la competència com la realització efectiva d'un text seguint els paràmetres adequats en el context social, aquests resums són actuacions autèntiques d'un enorme interès.
- Per tant, només farem una valoració de la correcció dels signes de puntuació en alguns casos molt puntuals.
- Un dels criteris definitius a l'hora de redactar un resum és justament la seva dimensió, d'aquí que ens hàgim entretingut a recomptar les línies i les paraules emprades de cada exercici. Recordem que l'enunciat de la tasca delimitava el resum a un màxim de 20 línies. Només 8 dels 27 resums aconsegueixen aquest requisit i 6 dels 27 en redacten més de 30.
- El mateix passa amb el nombre de paraules, només 7 dels 27 resums no passen de les dues-centes paraules i 11 superen les tres-centes. Sembla clar, per tant, que, contràriament a d'altres activitats que s'han analitzat al llarg de l'estudi, els alumnes tenen tendència a l'extensió justament en una activitat que reclama la síntesi. El fet que hi hagi bons resums que aconsegueixin les dimensions reclamades (per exemple, CFA26) demostra que resumir el conte en unes dues-centes paraules no era impossible per a un alumne d'aquesta edat.
- La tendència a l'extensió és una mica més marcada en els alumnes de perfil mitjà (unes tres línies més) que en els alumnes de perfil alt.
- Es constaten unes actituds molt més extremes en els alumnes de perfil alt que no pas en els alumnes de perfil mitjà, de manera que podríem intuir dues maneres de mostrar l'excel·lència. La primera es basaria en la brevetat màxima com a criteri[CFA26] i la segona cercaria donar el màxim d'informació [AVB17].
- Pel que fa al nombre de paràgrafs i la seva relació amb l'estructura P/N/D, s'observa que només 15 dels 27 alumnes resolen el repte d'una manera competent. El percentatge d'encerts

és més elevat en els alumnes de perfil alt que en els de perfil mitjà. Sorpren el fet que 7 dels 27 alumnes (cinc de perfil alt) estructurin aquest text en només un o dos paràgrafs, atès que la instrucció de l'activitat focalitzava l'atenció en l'estructura del text. Tot i que és difícil establir un criteri clar sobre el nombre de paràgrafs que hauria de contenir aquest resum, sembla clar que un mínim de tres era imprescindible.

- L'anàlisi quantitatiu de la puntuació resulta curiós, en primer lloc, per la gran semblança que hi ha en l'ús mitjà de punts i comes en els alumnes de perfil alt respecte els de perfil mitjà. La quantitat de signes de puntuació no és, per tant, una característica intrínseca d'un determinat perfil d'alumne sinó de cada alumne. Podem veure que els alumnes que s'allunyen molt de la mitjana tant per excés com per defecte responen als dos tipus de perfil.

- La mitjana global d'un punt cada 23,6 mots pot semblar una mica elevada, tot i que es justifica pel gran nombre d'enumeracions i oracions coordinades que contenen els resums. Si entenem el punt com un límit entre l'exposició de dues idees, hi ha un cert domini de la unitat textual "oració". Tanmateix, cal observar que hi ha 8 textos on les oracions tenen una mitjana de més de 30 mots, fet que resulta de difícil control per aconseguir una redacció estable i correcta.

- Apareix una certa compensació entre punts i comes en els alumnes que mostren les dades més extremes, de manera que molts d'aquells que empren el punt molt per sobre de la mitjana, ho compensen amb poques comes i viceversa. Ho hem marcat a la taula 7.1. amb les caselles verdes (poca quantitat de punts o de comes en relació a la mitjana) i grogues (molta quantitat de punts o de comes en relació a la mitjana). Com s'hi pot observar, l'alternança verd/groc és força freqüent, mentre que la repetició de dos verds només apareix dos cops i la repetició de grocs, cap.

- Tenint en compte les dimensions de les oracions que estem contemplant a partir de les dades de punts, sembla que la presència de comes hauria de ser força elevada. Si valorem la gran possibilitat que hi hagi presència d'enumeracions, explicacions o locucions temporals en el resum d'una narració, sembla que l'ús de comes hauria de ser més elevat. Només 6 dels 27 resums contenen més comes que punts i n'hi ha 12 que no contenen més de cinc comes. Tot i que deixem pendent una possible anàlisi detallada, aquesta dada apunta a un poc domini de la coma en una bona part de l'alumnat.

Setena categoria:

Taula 7.2. Recompte quantitatiu de les dades referits a la Macroestructura narrativa

	MN1	MN2	MN3	MN4
PA (18)	8 44%	2 11%	7 39%	1 6%

PM (11)	4 37%	3 27%	2 18%	2 18%
TOTAL (29)	12 42%	5 17%	9 31%	3 10%

Fets remarcables:

- Pel que fa al primer dels elements, cal recordar que l'enunciat de l'activitat remarcava que s'havia d'estructurar la producció en tres parts. Observem que els alumnes que segueixen la consigna de manera completa no arriba a la meitat, tot i que si sumem MN1 i MN2 s'arriba pràcticament al 60% de formulacions adequades. Curiosament, el resultat és una mica millor en els alumnes de PM que no pas amb els de PA.
- Cal observar, per això, que la majoria d'alumnes que han realitzat MN3 i que, per tant, no han indicat cap divisió en tres parts, són de perfil alt, mentre que MN4 és una mica més comú en el PM. Podríem pensar que els alumnes de PA actuen d'una manera més independent respecte la consigna, per la qual cosa segueixen els seus propis esquemes d'actuació. En canvi, els alumnes de PM estan més subordinats a l'enunciat, encara que en alguns casos els costi de seguir-los. Ja hem comentat més amunt la poca atenció d'un sector important de l'alumnat per la divisió en paràgrafs, la qual afecta directament en els casos de MN3. Caldrà seguir aquesta dada en futures activitats, però seria interessant observar l'atenció als enunciats segons el perfil de l'alumnat.
- Es podria dir que el percentatge dels alumnes que clarament no tenen clara la divisió en tres parts (MN4) és francament petit.

Taula 7.3. Recompte quantitatiu de les dades referits a la presència de la moralitat

	MO1	MO2	MO3	MO4
PA (18)	8 44%	-	3 17%	7 (2esqu) 39%
PM (11)	2 18%	1 9%	5 46%	3 27%
TOTAL (29)	10 35%	1 3%	8 27%	10 35%

Fets remarcables:

- Pel que fa a la presència dels cinc moments centrals de l'estructura argumental, una lectura ràpida permet observar com els alumnes els han recollit clarament als seus resums. El domini d'aquests moments és clarament general i, per posar només un exemple, 26 dels 29 alumnes inclouen una frase de final, molts cops separada en un paràgraf independent.
- Per tant, sembla que la tria que havíem efectuat de centrar-nos en la moralitat resulta

encertada, ja que s'hi observa una major varietat d'actuacions.

- 11 dels 29 resums inclouen d'una manera efectiva l'escena de la moralitat (MO1 i MO2), mentre que la resta o ho fan d'una manera molt dispersa (MO3) o en prescindeixen (MO4). Destaca el fet que, en aquest aspecte, la majoria dels alumnes que inclouen MO1 són de perfil alt, encara que no són ni la meitat d'alumnes de PA. S'ha de reconèixer que aquest aspecte resulta dels més interessants del conte ja que inclou d'una manera connotativa el que podem anomenar "missatge" del conte. Els bons lectors van més enllà de les històries i n'extreuen interpretacions; en el nostre conte, la interpretació va lligada a la conducta del rei, a banda de ser la sortida irònica final de la narració. Tenir-la en compte o no resulta fonamental per observar la tendència d'un lector a realitzar aquest gest de lectura, tan associat al gènere literari narratiu. Les dades ens mostren que cal seguir treballant en aquest aspecte a secundària.
- Seguint amb les mateixes dades, s'observa que els alumnes de perfil alt que no han inclòs la moralitat han realitzat MO4, per la qual cosa han decidit voluntàriament que aquest aspecte no s'inclouïa al resum. Per contra, els de perfil mitjà han incorregut en formulacions poc clares (MO3), per la qual cosa podem suposar que han intuït que calia explicar-ho però no se n'han sortit.
- Volem acabar anotant que els tres esquemes realitzats realitzen MO4.

Vuitena categoria

Taula 7.4. Anàlisi quantitativa dels resultats

	RE1a	RE1b	RE1c		RE4a	RE4b	RE4c
PA (18)	15 83%	3 17%	-	PA (18)	9 50%	6 33%	3 17%
PM (11)	9 82%	2 18%	-	PM (11)	4 36%	3 27%	4 36%
TOTAL (29)	24 83%	5 17%	-	TOTAL (29)	13 45%	9 31%	7 24%

Fets remarcables:

- El primer que s'ha de dir és que decidir quins elements argumentals del conte són secundaris no és una feina del tot evident, per la qual cosa s'ha procurat copsar la lògica de cada resum enlloc de marcar-nos una llista d'accions tancada. De totes maneres, els resultats no han generat excessius problemes perquè la gran majoria dels resums se centren sobre allò que és més important del conte i només alguns inclouen alguna informació que, des del nostre punt de vista, resulta supèrflua. Es pot considerar, per tant, que la gran majoria d'alumnes apliquen

d'una manera coherent la regla d'eliminació.

- Si haguéssim d'afegir alguna consideració a l'aplicació de la regla d'eliminació, ho hauríem de fer relacionant-la amb les dimensions del resum. De totes maneres, sembla que la reducció dels resums afectaria més a la capacitat dels alumnes per densificar aquests textos que no pas la necessitat d'eliminar més dades argumentals. Tal com veurem en la següent categoria, el moll de l'ós és bàsicament lingüístic ja que se'ns ofereix un resum d'estructura més oral que no la pròpiament escrita.

- Pel que fa a la regla de substitució (RE4) el fragment escollit ofereix resolucions prou variades de l'alumnat. Es podria dir que els alumnes de perfil alt mostren una tendència lleugerament superior a integrar el pas pels tres pobles, i que la meitat d'ells ja han sabut mostrar-ho el primer cop que hi passen, el que resulta més clarament significatiu. Aquests episodis tenen un caràcter dilatori, per la qual cosa el lector expert hauria de saber substituir-los per una fórmula integradora. Les dades, per tant, mostren que la regla de substitució als resums de textos narratius està en procés de consolidació i que va relativament vinculada al perfil de l'alumnat.

- Volem remarcar la importància d'aquesta regla ja que difícilment es podrà desenvolupar en textos expositius si abans no s'ha automatitzat en textos narratius. El no compliment d'aquesta regla mostra una incertesa a l'hora de destriar allò que és fonamental i allò que no ho és en una narració.

Novena categoria

Taula 7.5. Presentació dels resultats relatius al protagonista

		total nom+pron	criat	noi	altres Noms	li	el/l'/-lo	ell	altres pronoms
PA	AVB01	3(2+1)	2			1			
	AVB03	17(7+10)	3	1	jove 2 rei 1	7*	1	1+1	
	AVB05	14(5+9)	5			3*	2	4*	
	AVB17	28(8+20)	3	3	príncep 1 enamorats	9*	2	9	
	AVB21	17(6+11)	2	4		7*	4		
	AVB27	17(7+10)	1	5	home 1	3	6	1	
	AVC04	2(2+0) Es	2						
	AVC06	10(6+4)	6			3*	1		
	AVC07	10 (3+7)	1	2		5*	1		le*
	AVC13	11(5+6)	4	1		2	3	1	
	AVC27	23(10+13)	2	8		5*	5	2	la seva

	CFB01	5(1+4)		1		2		2	
	CFB04	9(5+4)	5			1	3		
	CFB06	4(3+1) Es	3			1			
	CFB24	14(8+6)	1	7		3	2	1	
	CFB27	17 (7+10)			esclau 7	5	2	2	ells
	CFA04	16(11+5)	1	10		2	1		te*, i*
	CFA26	6(4+2)	4			1	1		
Mitjana PA 223 (100+123)									
PM	AVC08	15(6+9)	1	5		4*	3	2	
	AVC10	20(9+11)	1	8		5*	4	2	
	AVC25	12(5+7)	5			4*	2	1	
	AVB02	14(5+9)	5			4*	3	2	
	AVB10	8(8+0)	3	5					
	AVB19	14(11+3)	3	8		2*	1		
	AVB20	21(12+9)		3	home 7	9*	1	1	
	AVB31	esquema							
	CFB02	21 (12+9)	4	8		6*	2*	1	
	CFB07	16(8+8)	2	6		5*	2	1	
	CFB26	8(5+3)	5			1	2*		
	CFB21	17(9+8)	2	5	nen 2	1	7		
Mitjana PM 166 (90+76)									
Mitjana global 389 (190+ 199)						101	61	34	

Taula 7.6. Repertori de marcadors per cada alumne/a

Perfil Alt	rep. marcadors		Perfil mitjà	rep. marcadors
AVB01	6		AVC08	4
AVB03	6		AVC10	6
AVB05	5		AVC25	6
AVB17	6		AVB02	7
AVB21	6		AVB10	2
AVB27	6		AVB19	5
AVC04	2 Esquema		AVB20	6
AVC06	4		AVB31	Esquema

AVC07	5		CFB02	5
AVC13	4		CFB07	3
AVC27	7		CFB26	3
CFB01	3		CFB21	3
CFB04	3			
CFB06	1 Esquema			
CFB24	4			
CFB27	6			
CFA04	3			
CFA26	2			
Mitjana PA (sense esquemes)	4,75		Mitjana PM (sense esquemes)	4,54

Mitjana IES 1: 3,5 marcadors diferents /resum

Mitjana IES 2: 5 marcadors diferents /resum

Taula 7.7. Anàlisi quantitativa de repertoris

repertori de 2 marcadors	repertori de 3 marcadors	repertori de 4 marcadors	repertori de 5 marcadors	repertori de 6 marcadors	repertori de 7 marcadors
2 resums	6 resums	4 resums	4 resums	9 resums	2 resums

*Taula 7.8.Distribució dels marcadors**(sobre 29 mostres)*

marcador	alumnes que l'empren	cops que s'empra	alum. que l'empren malament	marcador	alumnes que l'empren	cops que s'empra	alum. que l'empren malament
I	29	202		finalment (TA)	3	3	
QUAN	20	46	3	i per últim (TA)	2	2	1
DESPRÉS	15	22	5	i per fi (TA)	2	2	
Hi havia una veg. (IN)	10	10	2	i a l'últim (TA)	1	1	1
MENTRE	7	8	6	abans	1	1	
AL FINAL (TA)	6	7	1	i ara	2	3	
LLAVORS	5	12		cada cop	1	1	
				altre cop	1	3	1
Un dia (IN)	2	2		cada vegada	1	1	1
Al començament (IN)	1	1		i així	1	2	
Un cop (IN)	1	1		fins que	2	4	1
Primer (IN)	3	3		mentrestant	1	1	
Més tard	2	2		durant	1	1	
A continuació	1	1		ja	3	3	
i aleshores	1	1		a l'hora	1	1	1
més després	1	2	1	a l'arribar	1	1	
				al tornar	1	1	

Taula 7.9.Temps verbal de la narració del resum

Temps verbal emprat	alumnes que l'empren
Passat perifràstic	22
Present Indicatiu	5 (3 esquemes i 2 resums)
Passat perifràstic i passat simple	1
Passat perifràstic i algun passat simple	1
Passat perifràstic i present indicatiu	1

Fets remarcables:

- Totes les dades quantitatives que apareixen en aquesta categoria entren directament en

relació amb les dimensions del resum, per la qual cosa el que resulta significatiu és la relació que s'estableix entre elles i no el nombre total de recurrències.

- Pel que fa a la referència al personatge principal, observem una sèrie de fets:

a) Al text del conte original s'hi refereixen primer com a *criat* i després com a *noi*. En alguns casos també s'hi fa referència com a *jove*. Observem que 16 dels 27 resums mantenen aquesta relació fonamental *criat*→*noi*.

b) Hi ha 11 activitats en les quals només apareix un substantiu referit al personatge (en deu casos és *criat*). Per contra, en només 4 casos s'enriqueix el sistema amb tres o quatre substantius: AVB03 (*criat/noi/jove/rei*), AVB17 (*criat/noi/príncep/enamorats*), AVB27 (*criat/noi/jove*) i CFB21 (*criat/noi/nen*). Sembla clar que els dos últims són incongruents semànticament, per la qual cosa es constata la dificultat per elaborar anàfores lèxiques.

c) En ben pocs casos, en aquestes anàfores lèxiques s'observen confusions de sentit, amb l'ús de paraules com *rei*, *príncep*, *esclau* o *nén*. Predomina, no obstant això, un sistema reduït que asseguri la referència.

d) Globalment, observem una tendència més marcada en l'ús de pronoms respecte l'ús d'anàfores lèxiques en els alumnes de perfil alt; per contra, els de perfil mitjà empenen percentualment més substantius que no pas pronoms. Aquesta tendència es remarca tant en la mitjana global com en el nombre d'alumnes que ho fan. A més a més, els alumnes de l'IES 2 usen majoritàriament substantius (9 d'11) mentre que els de l'IES 1 fan servir més pronoms (12/16). Aquestes dades semblen indicar que el mestratge de la pronominalització va vinculat al nivell de l'alumnat.

e) Pel que fa a l'ús i a la distribució dels pronoms, depenen exclusivament de les oracions en les quals apareixen. L'única cosa que queda clara és la poca seguretat amb la qual s'empren el pronom *li*. 15 dels 27 alumnes que el fan servir cometen alguna errada, i la majoria dels que no en fan no l'empren gaire. S'observa en l'annex 5 que la majoria d'errades corresponen a pleonasmes o usos com a CD, molt estesos en la llengua oral actual.

- Pel que fa a la noció general de referència, s'ha de dir que els alumnes han desenvolupat unes estratègies eficaces per comunicar els fets, per bé que ens puguin semblar força elementals ja que es basen en la repetició. Hem analitzat tots els desenllaços dels resums i només n'hi ha dos amb confusions clares de la referència (AVC07 i AVB10). Per contra, trobem algun cas força ben resolt (AVB17), amb l'ús de l'anàfora lèxica *enamorats*.

- Pel que fa als marcadors temporals, cal tenir en compte que van molt relacionats amb la puntuació, fet que no es tindrà en compte en aquest estudi. Seria interessant observar els usos poc correctes d'alguns dels marcadors en funció de la puntuació que els acompanya. De totes maneres, se'n poden extreure un seguit de conclusions interessants:

a) En primer lloc, ens hem interessat pel repertori de marcadors que presenta cada un dels resums i s'observa que es troba entre 2 i 7 marcadors diferents. La xifra més freqüent és 6

marcadors, en 9 de les mostres. Pel que fa a la mitjana, és força similar en l'alumnat dels dos perfils (entre 4,5 i 4,75 marcadors de repertori), però molt diferent si ens fixem en els dos centres (3,5 a l'IES 1 per 5 a l'IES 2). Aquesta dada confirma un estil més elaborat en un dels dos centres de la mostra.

b) Seria difícil establir si aquest repertori és o no adequat, tot i que ateses les dimensions del text, sembla que escasseja una mica.

c) Si entrem en l'anàlisi qualitativa de cada un dels marcadors, el que destaca sobiranament és l'omnipresència de la conjunció *I*. Ens ha estat força complicat delimitar quins dels *I* tenien clarament un valor temporal i quins en tenien d'altres. S'ha optat per la decisió de considerar els *I* com a temporals quan marcaven clarament una successió de fets, de manera que podrien ser substituïts, en la majoria de casos, per "llavors" o "aleshores". Quan aquesta *I* indicava coordinació de fets simultanis no se li ha donat el caràcter de marcador temporal. Sigui com sigui, el seu domini és abassegador: la conjunció *I* suposa 202 dels 351 marcadors enregistrats. A més a més, n'hi ha un bon nombre dels altres que inclouen la *I* en la seva locució (i quan, i després, i ara, i per últim...).

d) *I* no és només el marcador més emprat en xifres absolutes sinó que en 23 dels 29 exercicis és més present que tots els altres marcadors junts. Sembla, per tant, que el principi compositiu d'aquest alumnat és bàsicament l'addició de fets presentada en coordinacions copulatives. Observem, a més a més, que aquesta mena de composició s'accentua al final dels resums, segurament fruit de les pressions de l'alumnat d'acabar l'activitat (vegeu AVB17, AVB21 o AVB27, activitats globalment força reeixides).

e) Com a complements d'aquest *I*, ben poca cosa: *quan* i *després*. Molt més lluny trobem *mentre*, *al final*, *llavors* i la fórmula *hi havia una vegada*. Globalment, sembla un sistema ben reduït. És veritat que apareixen un total de 32 marcadors diferents, però només els 7 esmentats han estat emprats per més del 10% d'alumnes.

f) Pel que fa als marcadors d'inici d'acció (IN), un total de 14 alumnes en fan servir com a mínim 1, tenint en compte que predomina la fórmula ja esmentada.

g) Pel que fa als marcadors de tancament (TA), només n'inclouen algun 12 dels 27 alumnes que han redactat el resum.

h) Observem que el marcador de continuació fonamental és *després* – juntament amb la *I* ja esmentada – i que d'altres connectors més formals tenen una presència testimonial (*llavors*, a *continuació*, *aleshores*). *Quan* sol contribuir força a l'encadenament de fets.

i) Remarcaríem també el gran nombre d'errades ortogràfiques en mots d'ús freqüent com aquests marcadors. *Mentre* seria l'exemple paradigmàtic ja que només una de les 7 mostres l'escriu correctament.

j) Destaquem també la dificultat d'establir relacions entre dos moments del passat -que ja havíem observat al capítol 6-, amb l'ús de marcadors com "i ara" quan calia dir "i en aquell

moment”.

- Pel que fa al temps verbal dels fets narratius del resum, volem constatar que el conte original combinava el passat perifràstic amb el passat simple d'una manera més o menys equitativa.

En la mostra s'observa:

- a) El domini general del passat perifràstic.
- b) El domini del present simple en els tres esquemes de què disposem.
- c) La presència testimonial del passat simple en dues mostres. Una amb un sol verb i l'altra amb diverses formes, malauradament mal escrites pel que fa a l'ortografia.
- d) Només una mostra fa un salt incoherent del passat al present.

7.6. Rúbrica de l'estat de la qüestió relatiu al resum d'un text narratiu

Gestos generalitzats a tot o gairebé tot l'alumnat	Gestos presents a la majoria d'alumnat	Gestos presents a una minoria d'alumnat	Gestos amb presència puntual o nul·la al corpus
	Adequa les dimensions del resum a les que se sol·liciten a l'enunciat i les sobrepassa lleugerament.		Tendeix a l'economia màxima d'elements pel que fa a les dimensions del resum. [CFA26]
	Concep el resum com un exercici on cal donar el màxim d'informació narrativa. [AVB17]		
	Divideix el resum en paràgraf atenent l'estructura narrativa en tres parts.		Empra l'esquema per mostrar l'estructura narrativa del text.
		Empra els paràgrafs per marcar l'estructura del text, més enllà dels tres moments bàsics exigits per l'enunciat.	
Empra signes de puntuació.			
Empra més punts que comes o, en tot cas, l'ús dels uns compensa el dels altres.	Domina els límits de l'oració i els marca amb punts.		Empra les comes d'una manera assídua i variada.
Té clara la divisió del text en tres parts encara que no la mostri en el resum.			
Controla els cinc moments fonamentals de la narració (<i>exposició, esdeveniment desencadenant complicació, resolució, final</i>) i els refereix en el resum.	Detecta la moralitat del text.	Inclou de manera efectiva la moralitat del text al resum.	Inclou la moralitat del text a l'esquema de la narració.
Aplica de manera coherent la norma d'eliminació de la informació poc important.	Aplica la regla de substitució en casos d'aparició reiterada d'una successió.	Aplica la regla de substitució d'una manera efectiva sempre que és possible.	
Refereix al personatge principal d'una manera efectiva, bàsicament emprant el mínim de components.	Manté el sistema de referència (del personatge principal) present al text original.		Mostra un sistema de referències al personatge principal amb anàfores lèxiques.
	Pronominalitza sempre que pot per eliminar repeticions lèxiques, sobretot a mesura que	Usa correctament el pronom <i>LI</i> .	

	millora el seu nivell.		
	Proposa un repertori de marcadors temporals bàsics, suficient per al text que es demana.		Proposa un repertori de marcadors temporals ric i coherent.
Empra el marcador <i>I</i> d'una manera massiva, amb la finalitat d'estructurar la narració.	Augmenta l'ús del marcador <i>I</i> a mesura que avança el text.		
Empra marcadors bàsics per endreçar el text: <i>quan</i> , <i>després</i> i, en menor mesura, <i>mentre</i> , <i>al final</i> i <i>llavors</i> .		Utilitza marcadors d'inici i de tancament de l'acció.	Empra marcadors de continuació variats i adaptats al registre estàndard.
			Empra marcadors per relacionar dos moments en el passat.
	Escriu correctament els marcadors amb una ortografia senzilla.	Escriu correctament els marcadors amb una ortografia que presenta alguna dificultat.	
Redacta el resum en passat perifràstic sense errors i l'esquema en present d'indicatiu.			Introdueix formes del passat simple en el resum.

8. Definició

8.1. Descripció del gest lector

QUÈ?

Segons diversos estudis¹⁴, els nois i noies d'entre 10 i 14 anys adquireixen entre 750 i 8250 mots per any. Sembla que la gran majoria d'aquests mots s'assimilen a partir de les lectures personals ja que una rapidesa tan considerable no es pot atribuir estrictament a l'activitat escolar. Segons els mateixos estudis, l'ensenyament explícit del vocabulari aportaria tan sols unes tres-centes paraules per curs, xifra que no s'ha de menystenir però que ens obliga a reflexionar sobre quin pot ser el rol principal dels docents al voltant de l'adquisició de vocabulari.

Cal tenir en compte que, com a mínim, s'haurien de valorar tres aspectes al voltant de cada mot: la capacitat d'entendre'n el significat en un context adequat, la capacitat per explicar-ne el significat d'una manera satisfactòria i la capacitat de mobilitzar-lo en les pròpies produccions d'una manera encertada. Un dels gestos d'aula més habitual en moltes matèries és justament el segon: la definició.

La definició consisteix en una **explicitació amb paraules del significat d'una paraula d'una manera prou precisa que permeti distingir-la de totes les altres que tenen un valor semàntic proper**. Òbviament, el grau de concreció de la definició dependrà, en gran mesura, de la densitat de vocabulari de cada individu ja que, a més mots, més possibilitat de concreció. En una activitat de lectura, aquesta definició sol correspondre a un o diversos mots del text. Davant d'aquesta circumstància, cada lector es pot trobar en un espectre de situacions que anirien des del coneixement total fins al desconeixement més absolut. És, tanmateix, en les situacions intermèdies, en les quals hi ha un cert nivell de desconeixement o d'inseguretat, on es poden trobar camins per arribar a situacions més o menys satisfactòries. En aquests casos dubtosos, definir consisteix a **intentar deduir el significat d'una paraula que suposa un buit comprensiu a partir de l'observació dels seus components morfològics o del context on es troba situada**¹⁵. En aquest sentit, els gestos d'identificar el lexema, la paraula primitiva, els diferents morfemes del mot i l'ús habitual del mot resulten vitals per a l'èxit de l'operació.

COM?

El gest de definir passa, com a mínim, per dos processos que es poden ensenyar d'una manera explícita i que, per tant, poden facilitar la feina de l'alumnat:

¹⁴ Recollits i comentats per Giasson (2007)

¹⁵ Inferencia lexical: posibilidad de completar el significado de un término desconocido mediante una definición, más o menos aproximada” (Pipkin, 1998:84).

- on trobo la informació?
- com dispo de la informació d'una manera coherent?

Giasson (2007) segueix un estudi de Herman i Weaver(1988) per estructurar el procés de recerca de la informació que pot ser útil per a la definició del mot:

a) Mirar **el propi mot**:

- En primer lloc, fixar-se en la seva **morfologia**, bàsicament procurar identificar el possible lexema que el compona, els afixos que se li han adherit, pensar si es coneix algun altre mot que empri aquests mateixos components morfològics i, en la mesura que sigui possible, explicitar-ho per afavorir el raonament. Trobem aquí una de les grans utilitats de l'estudi de la morfologia vinculat a l'enfocament comunicatiu de la llengua que no podem desaproveitar.

En el nostre corpus es troba la paraula "desventura", en la qual resulta de gran utilitat poder-la descompondre en el prefix "des" i el lexema "ventura". També apareix "cabotejar". En aquest segon cas, la identificació del sufix "ejar" ha de ser un bon indicatiu per arribar a la idea que es tracta d'un moviment i el lexema "cab" (cap) ens dóna l'altre indicatiu necessari.

- A continuació, reflexionar sobre els **coneixements personals** que es tenen sobre el mot. Les paraules no s'aprenen de memòria de manera descontextualitzada sinó que, al costat de la definició intuïtiva, incorporem els usos més habituals i corrents en els quals apareixen en el nostre entorn. Per tant, acabem entenent un mot quan ens l'hem trobat prou cops per adonar-nos de quan és adequat fer-lo servir. Podríem il·lustrar perfectament aquesta idea amb el gran nombre de frases fetes o usos figurats que la llengua ha incorporat de manera general i que gairebé ja no considerem usos figurats. En el treball efectiu del lector, la tècnica consistiria a recopilar aquells usos que coneix del mot i pensar sobre les paraules que el solen acompanyar. Tot i que l'exemplificació d'aquests indicis és molt més problemàtica i depèn més de cada lector, ens sembla que, per exemple, la paraula "rumiant", del nostre corpus, s'hi adiu força, ja que no sol ser un mot d'ús freqüent en els adolescents, però sí que està molt estès en la literatura popular. El concepte "escalfament", dins de l'àrea d'educació física, seria un clar exemple de coneixement d'una idea a partir de les pròpies experiències d'ús, tal com es plasma a les definicions que es poden observar a l'annex 6.

b) Mirar **al voltant del mot**, és a dir, el que se sol anomenar *context*:

- Es podria observar l'**atmosfera general** del text, de manera que el mot s'intenti adequar a la proposta de sentit que el lector atorga al text. Aquest tipus d'observació pot ser especialment útil en mots que es perceben com a clau en el discurs i dels quals se'ns escapa algun matís.

- Es pot observar, finalment, el context proper, la **frase o expressió** en el qual apareix. Aquest context proper ens ofereix sovint molts indicis de les possibilitats de sentit d'una determinada expressió de la qual no tenim clar el significat. És per aquesta raó que, en les activitats de llengua, s'ha optat per presentar el mot en el seu context proper, per ajudar

l'alumnat a activar-lo.

Nicet (2005) ens explica:

Existeixen vuit indicis contextuals majors que permeten extreure el sentit dels mots nous. Si es vol que aquesta graella sigui eficaç, hauria de ser construïda amb els alumnes a mesura que s'anessin retrobant amb noves dificultats. Es podria extreure aleshores una taula que serviria de referència, ja sigui penjada a l'aula, ja sigui inserida en el portafolis de l'alumne o de l'aula:

1.Les definicions: *le Personal Video Recorder permet d'enregistrer ses programmes à distance sur un disque dur central.*

2.Els sinònims: *Il travaillait jour et nuit, constamment.*

3.Els mots-síntesi: *Il ne répondait jamais à la questions, semblait être ailleurs, fuyait l'explication. Il restait évasif.*

4.Les comparacions: *Ma femme est aussi majestueuse qu'une princesse.*

5.Els exemples: *Hélène était extrêmement suffisante. par exemple, elle ne cessait de mépriser toutes nos actions.*

6.Les oposicions: *Le maïs transgénique est semblable au maïs naturel, mais ses composantes ont été modifiées en laboratoire.*

7.Els antònims: *L'Europe est-elle sociale ou libérale?*

8.Els reagrupaments: *On trouve dans mon studio une kitchenette, une cabine de douche et une penderie.*

Aquesta recerca d'informació podria materialitzar-se en un llistat o no depenent de la durada de l'exercici, però sembla clar que cal fer veure als lectors la possibilitat d'extreure informació de totes aquestes fonts per anar automatitzant el procés. Un cop recollides les dades, cal formular la proposta de definició de la manera més acurada possible. Definir remet a un gènere socialment establert que presenta les seves regles: conèixer-les i seguir-les ens obre les portes a l'èxit.

Schwartz i Raphael (1985) proposen que els alumnes esdevinguin autònoms en l'organització de la informació que ha de contenir una definició, la qual **estructuren en tres grans blocs:**

a) La **categoria** a la qual pertany el concepte, de manera que es doni resposta a la pregunta *què és?*. No hem de confondre aquesta categoria amb la *categoria lèxica* que aporta el diccionari i que, eventualment, es pot demanar també a l'alumnat. Si definim la paraula *taula*, la seva categoria lèxica seria nom femení (*f* en la majoria de diccionaris), i la seva categoria de definició seria, per exemple, *moble*.

b) Les **propietats** o les característiques fonamentals del concepte de manera que permeti distingir-lo dels conceptes propers. Sembla lògic afegir que aquesta informació es faci per ordre d'importància i que sigui prou rica per evitar confusions. El problema de moltes

definicions escolars rau en la seva brevetat. Tant el nombre com la tipologia de propietats dependrà essencialment del terme definit. Si observem el nostre corpus, un concepte com "escalfament" exigeix necessàriament informació sobre el moment de fer-lo (quan?), els exercicis realitzats (què?) i la finalitat (per a què?). El lloc on es faci (on?), segurament, no serà tan transcendent. Cal tenir en compte, a més a més, que l'extensió d'una propietat pot ser molt variable, des d'un adjectiu o adverbí fins a una oració completa.

c) Aportar algun **exemple** d'ús del concepte.

En aquest sentit, pot ser útil exercitar l'alumnat en la creació d'exemples significatius en el qual les paraules resultin adequades. Si bé l'exercici "fes una frase tot usant x paraules" sol ser habitual, molts cops les creacions dels aprenents no mostren una execució clara i precisa d'aquests termes i es perden en generalitats.

Aquesta mobilització del vocabulari definit en exemples pot contribuir a incorporar progressivament la contextualització a les definicions de termes. Pipkin (1998) assenyala la gran dificultat dels alumnes per definir conceptes desconeguts quan analitza els resultats de l'actuació del detectiu en els seus exercicis de lectura (encarregat d'intentar definir paraules desconegudes) i conclou que: *Las mejores definiciones son las que hicieron referencia al concepto en relación con el contexto, porque se cumplen los dos requisitos fundamentales para la definición lexical: el conocimiento del significado convencional adaptado al sentido del texto.*

En aquesta direcció, proposa exercicis per parelles o en petits grups en el qual els alumnes s'interroguin per escrit sobre les paraules desconegudes amb l'objectiu d'afavorir la metacognició d'aquests gestos dels lectors.

PER QUÈ?

Una de les expressions clàssiques de molts professors s'assemblaria a "Si no saps explicar una cosa, senyal que no la saps". No entrarem en la validesa d'aquesta afirmació, però el que ens sembla incontrovertible és que cap professor ni cap avaluador pot copsar la comprensió d'un concepte o idea per part d'un aprenent si aquest no és capaç d'expressar-lo amb uns paràmetres socialment acceptables, d'aquí la necessitat d'exercitar-se en la mecànica de la definició.

L'estratègia resulta de vital importància per superar els buits lèxics sense haver d'interrompre el curs de la lectura per consultar el diccionari o al professor, per exemple. La interrupció de la lectura pot ser tan enutjosa com les excessives llacunes de comprensió si el que es busca és assegurar una comprensió general del text (Isabel Solé, 1992). La seva sistematització ajudarà, a més a més, a augmentar el cabdal lèxic del lector en formació. És per això que cal treballar sistemàticament aquest seguit de gestos, entendre'n la lògica i fer adonar als lectors

que el seu domini els oferirà molts avantatges.

Pipkin (1998) demostra que els bons lectors tenen més habilitat per inferir el significat de paraules artificials i també tenen més vocabulari, d'aquí que sigui imprescindible treballar activament en aquesta direcció.

QUAN?

En principi, les condicions d'aplicabilitat d'aquests gestos depenen bàsicament de la composició del mot no entès, del context en el qual apareix i de la situació de partida del lector. Trobar-se amb un mot del qual desconexem exactament el sentit és sempre un repte, tot i que l'actitud pròpia de la majoria de lectors competents és suspendre'n la definició i avançar en la lectura. Està clar que no cal entendre tots els mots d'un text al 100% per copsar-ne el sentit bàsic, no obstant això, apareixen situacions de lectura on es percep que un mot té un paper fonamental per a la concreció del sentit, és en aquests casos on cal posar en funcionament el màxim de recursos que hem descrit. Recórrer al diccionari seria el darrer gest atès l'alentiment que provoca en el procés de lectura.

D'altra banda, cal tenir en compte que, a diferència del lector real, l'alumne-lector, ha de ser capaç de mostrar en les seves definicions aquesta comprensió aproximada del terme, de manera que ha de saber autoregular el seu propi procés i establir si la proposta de definició que redacta és satisfactòria o no. Una bona línia d'actuació és revisar aquesta definició i preguntar-se si hi ha d'altres realitats o mots (a banda de la que es procura definir) que participen de la mateixa definició. Ens trobarem amb aquesta problemàtica en bona part de les definicions del corpus A de l'annex 4, en les quals, per exemple, es defineix un producte com a "mòbil" sense distingir-lo dels milers de mòbils que existeixen actualment.

8.2. Plantejament de l'activitat o format/Recollida de dades

Tenint en compte que la definició és una activitat que es pot abordar des de totes les àrees i que difícilment apareix a l'aula com a activitat única dins d'un format, hem cregut que el més escaient era recollir dades de diverses activitats, de manera que poguéssim observar transversalment com solen definir els estudiants del nostre corpus. A més a més, s'ha procurat que les activitats de definició s'integressin al màxim possible dins de la resta d'activitat. Concretament, hem recollit a l'annex 6 les dades de quatre exercicis:

ACT04: Tecnologia

ACT08: Educació física

ACT06: Llengua (Els tres pèls del dimoni)

ACT07: Llengua (La Palatreca)

Tot i que en els quatre exercicis es proposava l'aparició de definicions, el plantejament i els enunciats eren diferents:

ACT04: A l'activitat de Tecnologia, es proposava el següent exercici en el marc d'anàlisi d'un anunci publicitari. Cal dir que el protocol d'anàlisi havia estat treballat anteriorment per l'alumnat.

Analitzeu l'anunci que heu triat tot responent les preguntes següents:

a) Defineix el producte.

ACT08: L'activitat d'educació física constava bàsicament de dos exercicis de comprensió d'un discurs audiovisual als qual s'afegia la següent pregunta relativa al vocabulari.

DEFINICIONS: Explica amb les teves paraules les següents definicions:

–Escalfament:

–Dieta equilibrada:

–Estar en forma:

Les dues activitats de llengua (ACT06 i ACT07) es feien al voltant de dos contes. L'activitat de definició era una més de les activitats proposades i, a diferència de les anteriors, la paraula sol·licitada es presentava dins del seu context d'aparició al conte:

ACT06:

3. Explica amb les teves paraules el significat dels següents mots subratllats, tenint en compte que han aparegut a la lectura:

- Si mai necessites ajuda i et veus en un mal tràngol, agafa el collaret i digues:
- On vas, desventurat?-li va contestar la dona.
- Els ulls eren rodons i bornis
- Però què em passa avui que un borinot m'atabala!

ACT07:

14. Explica amb les teves paraules el significat que aquests mots i expressions subratllats tenen en el text:

- i es va quedar rumiant una bona estona:
- El bosc era propietat d'un noble conegut per la seva cobdícia i avarícia:
- La seva dona voletejava com un borinot desesperada per marxar immediatament.
- La seva dona estava exultant d'alegria:
- La notícia (...) va arribar a oïment del seu avariciós senyor.
- El senyor va arrufar les celles i va mirar el vell de reüll, que sospirava i cabotejava amb

tristesa:

8.3. Exposició de l'aplicació

Tenint en compte que es tracta de 4 activitats diferents, les circumstàncies de cada una de les aplicacions ens han generat dades diferents.

ACT04

Aquesta activitat només es va portar a terme als dos grups de l'IES1, per la qual cosa les dades remeten només a aquest centre. A més a més, amb la professora es va acordar que fos una activitat per parelles, per la qual cosa tenim un total de 24 definicions (9 d'un *mòbil* i 15 d'un anunci de *prevenció d'embarassos*). S'han transcrit totes les mostres de què es disposava.

ACT08

Aquesta activitat també es va portar a terme als dos grups de l'IES1. S'han seleccionat un total de 21 mostres seguint els criteris generals de la recerca (10 mostres d'alumnes de perfil alt i 11 mostres d'alumnes de perfil mitjà). En total són 63 definicions.

ACT06

En aquest cas, tots els alumnes dels dos centres van portar a terme l'activitat, per la qual cosa es van seleccionar 29 mostres seguint els criteris generals (18 de perfil alt i 11 de perfil mitjà). en total són 116 definicions.

ACT07

Tots els alumnes dels dos centres van portar a terme aquesta activitat però, en tractar-se d'una activitat en suport informàtic, es van haver de prendre una sèrie de decisions que van afectar directament els resultats d'aquesta activitat. En primer lloc, diversos alumnes van haver de portar a terme l'activitat en parella atesa la manca d'ordinadors. En segon lloc, molts alumnes de l'IES1 van emprar diccionaris digitals per resoldre la tasca. No se'ls va impedir perquè l'enunciat no ho especificava i, a més a més, ja s'havia observat que molts grups havien mostrat aquesta competència. A causa d'això, només hem transcrit les definicions dels alumnes de l'IES2 que formen part de la nostra mostra. En total són dades de 15 exercicis: 150 definicions.

Tot plegat conforma un corpus de 293 entrades de caire molt divers que hem recollit a l'annex 6, de les quals 38 estan en blanc i 255 responen a la demanda de l'exercici.

8.4. Categories d'anàlisi

Desena categoria: localització de la informació

Ens interessa observar dos fenòmens pel que fa a la localització de la informació:

- a) ús de la informació morfològica en els casos on pot ser útil
- b) contextualització coherent de les definicions al text o tema en qüestió

Onzena categoria: Disposició de la informació

- c) observarem la presència o absència de les tres parts fonamentals de la definició: categoria, propietats, exemples. Així mateix, analitzarem de quina manera comencen aquests definicions.
- d) observarem la variació de les tres parts atenent a la categoria de la paraula definida (substantiu, adjectiu, verb).
- e) observarem els indicis bàsics emprats per efectuar la definició: sinònim, mots síntesi, comparació, exemples, antònims, agrupaments...

Dotzena categoria: Quantitat i qualitat de la informació

- f) analitzarem si les propietats que s'aporten en certes definicions són suficients per prendre consciència del terme definit.

Criteris de transcripció, annex 6

- a) En la transcripció de les definicions, s'ha transcrit exactament el text de l'alumnat, independentment de la seva correcció, en tinta negra. En cas de dubte en algun passatge, s'ha optat per la forma normativa.
- b) En les activitats 04 i 08, s'ha incorporat la valoració global de l'activitat per part de les professores, tot i que s'ha de tenir en compte que remet a un conjunt d'exercicis i no només a la definició.
- c) S'han numerat les definicions del 001 al 293 per facilitar-ne el comentari.
- d) S'ha emprat realçament de diversos colors per indicar els constituents de les definicions analitzades dins l'onzena categoria:
 - categoria
 - propietats (separades per espais sense pintar quan n'hi ha més d'una)
 - exemples
 - sinònims

8.5. Anàlisi i valoració dels resultats

Atesa la varietat de dades que es presenten en aquest gest i el fet que cada paraula reclami l'articulació de gestos diferents, es fan molt difícils les anàlisis generals i oferir dades

quantitatives, d'aquí que analitzarem cada categoria a partir de les definicions que ens semblin més pertinents.

Desena categoria: localització de la informació

Fets remarcables:

Ens interessa observar dos fenòmens pel que fa a la localització de la informació:

- Pel que fa a l'ús de la informació morfològica ens hem limitat a l'anàlisi de quatre de les entrades on podia ser realment útil: *escalfament* (ACT04), *desventurat* (ACT06), *oïment* (ACT07) i *cabotejar* (ACT07).

- A partir de les definicions d'*escalfament*, observem que només 4 de les 18 fan referència d'una manera més o menys directa a l'escalfor com a clau d'aquest procediment. Les definicions 040 i la 085 al·ludeixen a la preparació del cos i les 046 i 058 empenen el recurs del castellanisme *calentament*. Tot i tractar-se d'un concepte conegut, a la majoria de mostres està mal descrit justament per no fixar-se en aquest component de la definició ja que, com veurem més endavant, el fet de prescindir-ne condueix a la inconcreció.

- La paraula *desventura* ens serveix de paradigma de l'ús d'aquest gest ja que inclou un prefix ben conegut i un lexema poc habitual que es confon amb un de ben habitual: *aventura*. De les 24 actuacions de l'alumnat, només dues ens ofereixen un recorregut correcte: 113 (amb poca fortuna) i 189 (que té mala sort). La gran majoria cospa el valor d'oposició del prefix i l'inclou en la definició. El més interessant, tanmateix, és que 5 de les 19 definicions entenen que el lexema és *aventura*, mostrant un clar desconeixement de les normes de prefixació, en les quals rarament desapareix material fonètic o morfològic del lexema. També resulta interessant observar que nou alumnes opten per sinònims lliures extrets d'una interpretació molt personal del context (per ex. *boig*, en cinc ocasions).

- Ja hem comentat que l'activitat 7 es va portar a terme en unes condicions on la interacció entre l'alumnat i la possibilitat d'incorporar definicions extretes de diccionaris digitals eren possibles. Observem que tant *oïment* com *cabotejar* van ser explicades prou correctament per part de l'alumnat que va realitzar l'exercici. De totes maneres, també ens trobem amb els fets que, d'una banda, molts alumnes van sol·licitar informació sobre la paraula *cabotejava* a l'investigador i se'ls va oferir la pista i, d'altra banda, apareixen força respostes en blanc. La identificació del lexema d'aquest últim mot no va resultar, per tant, gens fàcil.

- Pel que fa a la contextualització de les definicions, la lectura de les definicions de l'alumnat ens mostra que hi ha una tendència a la seva contextualització, tot i que ens resulta difícil d'escatir si l'observació del context ha servit realment per a millorar la comprensió o no.

- Hi ha més indicis que mostren que l'alumnat ha procurat adequar la seva explicació al conjunt del text que no pas a definicions molt descontextualitzades, les quals apareixen només de manera anecdòtica. Val a dir, que el format dels exercicis de llengua facilitava aquesta línia d'actuació. Si observem el que ha succeït amb el terme "borinot", s'observa que es defineix tant en funció de l'insecte com en funció del seu sentit al conte (el borinot és la dona del dimoni), d'aquí que la categoria que aparegui sigui tant "insecte" com "persona", fins al punt que 139, 115 o 199 esmentin les dues possibles categories. Aquest fenomen també es troba en la definició 117 a "desventurat". El lector s'adona que la seva definició no lliga amb el text i afirma que es tracta d'una ironia.

- Observem també que és justament en els casos on resulta més complexe aquesta contextualització on hi ha les solucions més variades i inadequades. L'exemple més destacat seria "bornis".

- La contextualització condueix en alguns casos a la personificació de l'alumnat dins de la definició. El fenomen apareix de manera molt notable a l'activitat 08, la d'Educació Física, en la qual moltes definicions incorporen la primera o la segona persona: 030, 040, 041, 042, 044, 048, 050, 051, 054, 058, 063, 076. També es constata a les definicions 168, 180 i 196.

Onzena categoria: Disposició de la informació

Presentació de les dades

Taula 8.1.: Presència dels tres components en les definicions

MOT ACTIVITAT Nº DE MOSTRES	CATEGORIA	NOMBRE DE PROPIETATS	EXEMPLES
MÒBIL ACT 04 8 definicions	mòbil (7) ∅ (1)	cap (2 def.) una (4 def.) quatre (1 def.) cinc (1 def.)	-
PRESERVATIU ACT04 15 definicions	preservatiu (8) condó (4) ∅ (4)	cap (5 def.) una (5 def.) dues (4 def.) tres (1 def.)	
ESCALFAMENT ACT08 18 definicions	activitat (5) activitats (5) conjunt d'activitats (3) exercicis (2) estiraments (1) ∅ (2)	cap (1 def.) una (12 def.) dues (3 def.) tres (2 def.)	una definició n'inclou
DIETA EQUILIBRADA ACT08 18 definicions	aquella (1) pautes (1) dieta (1) ∅ (15)	∅ (2 def.) una (11 def.) dues (5 def.)	cinc definicions n'inclouen

COBDÍCIA ACT07 10 definicions	forma de ser (1) ànsia (1) ∅ (5) sinònims (3)	una (2)	cinc definicions n'inclouen en exclusiva
BORINOT ACT06 29 definicions	insecte (5) persona (2) avellot (1) bèstia, animal, objecte o cosa (1) mosca /persona/cosa (1) mosca, abella (1) insecte o algú (1) sinònims (17)	una (10 def.) dues (2 def.)	
VOLETEJAVA UN BORINOT ACT07 13 definicions	COM estava (6) donava (2) posar-se voltava caminava ∅ (2)	una (12)	

Taula 8.2. Presència i variació de sinònims

MOT ACTIVITAT Nº DE MOSTRES	CATEGORIA GRAMATICALS	SINÒNIMS PROPOSATS	ANÀLISI
COBDÍCIA ACT07 10 definicions	SUBSTANTIU	EGOISME (2) AVARÍCIA	2 definicions 3 sinònims 5 exemples
BORINOT ACT06 29 definicions	SUBSTANTIU	NO DESITJAT (1) MOSCA(1) BITXO (2) TONTOS (2) XIMPLE (1) ABELLA (3) PESAT (3) POCASOLTA (1) IDIOTA (1) INSECTE (1) INÚTIL (1)	12 definicions 17 sinònims (1 antònim)
TRÀNGOL ACT06 28 definicions	SUBSTANTIU	MOMENT (12) SITUACIÓ (2) PROBLEMA (6) PAS (1) EMBUS (1) COSA (3) ESTONA (2) PASSADA (1) "ÈPOCA" (1)	25 SINÒNIMS 3 entrades amb doble sinònim

BORNIS ACT06 23 definicions	ADJECTIU	AROMITS (2) MALVATS (1) BRILLANT (1) VERMELLS (1) DE TONTO (1) DESORBITATS (1) TEMPLOSOSOS (1) GRANS (3) TORTS (1) OSCURS (1) VIUS (1) AMENACADORS (1) FOSCOS (2) DESCOLOCATS (1) OBERTS (1) TRISTOS (1) ATENTS, OBERTS (2) VELLS I CANSATS (1)	SINÒNIM (20) DOBLE SINÒNIM (3)
EXULTANT ACT07 13 definicions	ADJECTIU	SALTANT (3) EUFÒRICA (1) ESCALTANT (1) PLENA (1) EXPLORANT (1) EXCITADA (1) ENTUSIASMADA I SALTANT (1) SALTANT I EMOCIONADA (1)	SINÒNIM (8) DOBLE SINÒNIM (2) PSEUDODEFINICIÓ (3) 225, 279, 291
RUMIANT ACT07 15 definicions	VERB (GERUNDI)	PENSANT (14) PENSANT, RAONANT (1)	SINÒNIM (14) DOBLE SINÒNIM (1)

Taula 3: Quantitat de propietats explicitades dels termes definits

TERME	total mostra	definicions amb més d'una propietat	definicions amb una propietat	sinònims només categoria o mot
mòbil	8	2	3	3
preservatiu	15	5	5	3
escalfament	18	5	12	1
dieta equilibrada	18	5	11	0
tràngol	28	0	1	25
desventurat	25	0	8	16
bornis	23	0	0	23
borinot	29	2	10	17
rumiant	15	0	0	15
cobdícia	10	0	2	3
exultant	13	0	3	10
TOTALS	192	19	55	116

Nota: La suma dels totals pot no quadrar atès que hi ha mostres que no responen a cap de les tres tipologies descrites.

Fets remarcables:

- La presència o no de categoria a la definició depèn en gran mesura del mot tot i que actua d'una manera força similar al sinònim. En molts casos es tracta d'un sinònim lleugerament connotat: 123 (borinot: *abellot* molt gran), 248 (voletejava: *estava* nerviosa). Destaca l'absència de categories en definicions relativament complexes com són *cobdícia*, *estar en forma* o *dieta equilibrada*. Les solucions que es dirigeixen a proposar un sinònim neguen la possibilitat de l'estructura de definició, per la qual cosa potser caldria seguir investigant en aquesta mena d'exercicis per saber fins a quin punt hi ha o no tendència a categoritzar. Les dades semblen indicar que no és un dels gestos prioritaris de l'alumnat quan es troba en una dificultat de definició.

- Dins de les definicions que fan servir categories, es perceben diferents nivells de concreció. Si ens centrem en els substantius, possiblement els més fàcils d'atribuir a una categoria per part de l'alumnat, veiem actuacions que van des d'un bon nivell de concreció fins a d'altres molt més indefinides:

Escalfament n'és un exemple molt interessant. Tot i que la majoria d'alumnes ho materialitzen amb el mot *activitats*, sembla molt més oportú *conjunt d'activitats* que no pas simplement *activitat*. La capacitat de centrar la categoria és un dels reptes d'aquestes definicions.

En el cas de *borinot*, s'accentua aquesta distància ja que, al costat de bones categories [insecte, persona], se'n donen algunes de totalment inadequades [mosca, abella]. De totes maneres, destaquem d'aquestes categoritzacions la capacitat d'alguns alumnes d'integrar el sentit propi i el sentit figurat de la paraula a partir de la interpretació del context.

Per tot això, podem considerar que aquest gest no està del tot consolidat en les definicions de l'alumnat i que caldria treballar en la selecció de les categories més adequades.

- Pel que fa a la inclusió de propietats, ens limitarem aquí a la seva valoració quantitativa. De les 74 definicions que inclouen propietats, 55 en presenten només una i 19 n'expliciten dues o més. Tal com veurem més endavant, aquest nivell de concreció sembla insuficient per assolir una clarificació del concepte.

- Si ens fixem en els exemples, queda clar que es tracta d'un recurs molt poc emprat de forma natural. Si tenim en compte l'enunciat dels exercicis, és possible que aquest condueixi a aquesta actuació. De fet, en una bona part dels casos on s'exemplifica és com a alternativa a la definició [050, 067, 148, 211, 223, 229, 283, 289], com si fos l'últim recurs. Caldria ampliar el ventall de definicions per observar les capacitats reals de l'alumnat en aquest aspecte.

- Tant en les definicions d'adjectius com de verbs ens trobem amb el recurs sistemàtic a la sinonímia [vegeu *tràngol*, *desventurat*, *bornis*, *rumiant* o *exultant*], fet que ens dificulta enormement observar si funcionen els tres components. Simplement podríem discutir lleugerament els resultats a la definició "voletejava", els quals mostren la mateixa inseguretat que els substantius, tant a l'hora d'establir la categoria d'acció, com a l'hora de presentar propietats.

- La nostra intenció d'analitzar els diferents indicis que condueixen els alumnes a la definició ens ha conduït directament a la gairebé exclusivitat de la sinonímia. Algun cas d'antonímia o de *reagrupament* no fan més que confirmar el gest bàsic de l'alumnat quan ha de definir: buscar un sinònim, sobretot si el terme està contextualitzat. Aquest gest s'ha de veure modificat en situacions descontextualitzades o complexes com les que presenten les activitats ACT04 i ACT08, en les quals és gairebé impossible escriure un sinònim. Fins i tot en aquests casos, però, alguns alumnes mostren una clara tendència a buscar una fórmula que ho inclogui tot. La definició 029 o 032 a *dieta equilibrada* és "menjar de tot"; la definició 055 a *escalfament*, "fer activitats abans d'un esport"; la 084 a *estar en forma*, "estar molt preparat físicament".

- L'adequació del sinònim segueix el mateix patró que l'adequació de les categories en la definició, depèn tant de la dificultat del mot com de l'habilitat de l'alumnat. Així, trobem el terme *rumiant*, que remet regularment al sinònim "pensant". D'altres amplien el ventall i generen les mateixes indefinicions que quan es tractava d'escatir la categoria. Per exemple, proposar com a sinònim de *tràngol* "situació" o, sobretot, "problema" sembla més oportú que limitar-se a "moment", si bé és cert que tal com està formulada l'activitat, funciona correctament.

El cas de borinot torna a ser simptomàtic dels problemes que tenen alguns alumnes a l'hora de definir, però en aquest cas s'accentua perquè algunes de les propostes, emprades com a sinònims, resulten clarament inadequades. Per exemple, 095 proposa "mosca" i 119 "abella". Seria una mica com dir que *hipopòtam* i *elefant* són sinònims. En el fons vindria a ser un recurs de reagrupament incomplet, poc especificat.

En situacions més extremes, quan la paraula és de molt difícil comprensió si no se'n coneix el significat [bornis], trobem un ventall de propostes molt obert, la majoria inadequades, amb la qual cosa es demostra la limitació de vocabulari de bona part de l'alumnat.

- Per acabar, volem remarcar la presència incipient del que hem anomenat doble sinonímia, és a dir, proposar dos sinònims enlloc d'un de sol. Tot i de tractar-se d'un gest prou interessant, en alguns casos combina solucions prou encertades amb d'altres d'inadequades [228, 203]

Dotzena categoria: Quantitat i qualitat de la informació

- Pel que fa a la quantitat d'informació, sembla clar que el gest fonamental que es percep en les definicions que hem observat és la síntesi: sinonímia o definició amb una propietat. Sembla plausible pensar que l'economia de mitjans és una bona estratègia a l'hora de definir, tanmateix, valdria la pena observar si realment resulta o no satisfactòria en el corpus de què disposem. Sembla clar que el criteri fonamental hauria de ser aportar les propietats necessàries per què una persona que desconegui el terme se'n faci una idea aproximada. Ja podem avançar que ens trobem sovint amb la mateixa circumstància que en l'anàlisi del qüestionament, l'alumnat pressuposa que el lector ja coneix el terme.

- Per escatir la qualitat de les definicions, exposarem una sèrie d'observacions sobre algunes de les definicions:

a) *escalfament*: en aquesta definició, la informació de la majoria de definicions es concreta en el **Quan?** (13 cops), només 7 cops s'estableix la finalitat **Per a què?** i només 2 cops el **què** (més enllà del contingut expressat per la categoria). Hi ha una clara mancança de la finalitat, central en aquest mot. La següent taula mostra els diferents patrons d'actuació trobats al corpus, des dels més elaborats fins als més esquemàtics [040, 061, 025]. Les dues últimes actuacions ens serveixen per constatar la poca capacitat d'autoregulació d'alguns alumnes atesos els errors de coherència que presenten: 028 repeteix una idea (prèvia, abans de) i 070 es contradiu (exercicis abans de fer cap exercici).

Taula 8.4. Anàlisi qualitativa definició d'escalfament

Definició	Categoria	Què?	Quan?	Per a què?
040. Activitat física que es fa abans de fer esport per preparar els músculs.	Activitat	física	es fa abans de fer esport	per preparar els músculs.
061. activitat que és fa abans de fer un esport per no lesionar-se	activitat		abans de fer un esport	per no lesionar-se
025. Conjunt d'activitats que es fan abans de fer esport.	Conjunt d'activitats		que es fan abans de fer esport.	
028. Activitat prèvia que es fa abans de fer algun esport.	Activitat		prèvia que es fa abans de fer algun esport.	
070. Són exercicis que es fan avans de fer cap exercici.	exercicis		es fan avans de fer cap exercici.	

b) *Mòbil*: en aquest exercici en concret, percebem que només dues de les vuit mostres donen una informació prou completa que permeti fer-se una idea del producte[016 i 017], mentre que els altres resten en la categoria. Pensem que es tracta d'un exercici avaluable fet per

parelles i que ja havia estat assajat prèviament per l'alumnat.

c) *Dieta equilibrada*: en aquest cas ens trobem que 15 propietats fan referència al què i només una a la finalitat (059). Si afegim el fet que en molts casos aquest “què” és força indefinit i que la majoria de definicions d'aquesta paraula no contenen categoria, ens trobem davant d'un concepte definit molt sumàriament.

d) *Estar en forma*: les definicions que l'alumnat dona a aquesta noció són tan variades que resulten de difícil ordenació, tanmateix ens resulten molt útils per mostrar el gest d'autoavaluació que s'hauria de treballar en l'alumnat a fi d'evitar definicions massa confuses i imprecises. Observem que moltes de les definicions resulten ser generalitzacions que no superarien ni un primer qüestionament, vegem-ho:

033: estar preparat per fer les activitats (*Quines activitats?, quina preparació?*)

051: vol dir estar en el teu pes. (*Quanta gent està en el seu pes i no està gens en forma?*)

054: permet tenir el teu pes regular i per estar més sa. (*Només afecta el pes i la salut?*)

057: tenir el cos preparat (*Per a què?*)

- Després de totes aquestes anàlisis qualitatives, sembla encertat afirmar que en la majoria de casos, l'economia de propietats proposada en les definicions del corpus va associada a una baixa qualitat de la definició, per la qual cosa s'obre una via d'acció didàctica dirigida a densificar aquest gènere escolar.

- A partir de les observacions que acabem de posar de manifest i de les que hem exposat més amunt sobre l'adequació de categories i de sinònims, sembla pertinent afirmar que cal treballar activament en dotar els alumnes d'una capacitat d'autoregulació de les definicions molt més efectiva.

- Observant el conjunt del corpus, s'observa que les definicions se solen limitar al mot sol·licitat i només en alguns casos puntuals [120, 280 o 292] abasten un fragment que supera la paraula sol·licitada.

- D'aquesta mateixa anàlisi, es conclou que les definicions del corpus respecten la categoria lèxica de la paraula definida i només en casos molt puntuals la transgredeixen [091, 103, 107, 211, 223, 224]. L'única paraula que no segueix aquesta tònica és *exultant*, la qual és entesa per molts alumnes com un gerundi enlloc d'un adjectiu. Així, 5 alumnes proposen definicions pròpies d'adjectius i 10 de verbs. Val a dir, tanmateix, que dins del context tant unes com les altres actuen adequadament.

8.6. Rúbrica de l'estat de la qüestió sobre la definició

Gestos generalitzats a tot o gairebé tot l'alumnat	Gestos presents a la majoria d'alumnat	Gestos presents a una minoria d'alumnat	Gestos amb presència puntual o nul·la al corpus
	Recorre a la informació morfològica elemental si no poden deduir el significat pel context. Es tracta d'un gest posterior a l'observació del context.	Usa correctament la informació morfològica en casos de poc coneixement del terme.	
Identifica prefixos senzills i els relaciona amb el sentit del terme.		Identifica lexemes (no elementals) amb variacions fonològiques.	
Quan disposa del text, proposa definicions contextualitzades i coherents amb l'accepció del mot.	Incorpora la possibilitat de sentits figurats en l'ús d'un mot.		
	Defineix els conceptes en tercera persona, encara que s'hi senti identificat.		
	És capaç d'explicitar la categoria de definició en mots de poca dificultat o proposar un sinònim. Aquesta categoria sol assemblar-se molt a un sinònim lleugerament connotat.		Proposa una categoria de definició en conceptes abstractes o de relativa dificultat.
	Cerca una categoria precisa i defuig mots massa genèrics, tot i que pot tenir problemes puntuals en alguns casos.		
	Categoritza amb més facilitat en les definicions de substantius que no pas en les d'adjectius o verbs.		
Defineix en base a una categoria de definició+ una propietat, independentment que sigui la principal.		Aporta les propietats necessàries per completar la definició.	Usa els exemples per il·lustrar els conceptes independentment que se li demanin.
A l'hora de definir adjectius o verbs en context, recorre sistemàticament a la sinonímia.			
A l'hora de definir a classe de llengua, es cerca de manera prioritària el sinònim, per complexa que sigui el terme.	A l'hora de definir conceptes en diverses àrees (diferents de la de llengua), tendeix a la definició (categoria de definició + propietat)	S'usa puntualment el recurs del reagrupament, però amb una formulació poc encertada i gens completa.	Proposa la doble sinonímia com a fórmula per superar el sinònim únic.
	Dóna prioritat a		És capaç d'autoregular

	l'economia en la definició per sobre de la qualitat.		les seves definicions per adonar-se de la manca d'informació, resoldre ambigüitats o errors de formulació. És força regular en aquest gest en totes les activitats estudiades.
Centra la seva definició en el mot sol·licitat.	Respecta la categoria lèxica del mot definit en la composició de la definició, sempre que el terme no generi dubtes en aquest sentit.		

9. Activació de l'intertext lector

9.1. Descripció del gest lector

QUÈ?

Entenem per **intertext lector** la percepció per part del lector de relacions entre una obra i d'altres que l'han precedit o seguit. Aquest concepte s'ha estès en aquestes últimes dècades en el nostre país en gran mesura gràcies als treballs impulsats per Antonio Mendoza (2008)¹⁶ i el seu equip de recerca i s'han centrat específicament en la lectura de textos literaris. El procés de comprensió d'un text literari per part d'un lector depèn en gran mesura de les connexions que aquest lector pugui efectuar entre el text que està llegint en un moment donat i les seves experiències prèvies de lectura. Aquesta activitat de relació suposa comparar amb d'altres textos (presents o absents) per establir lligams que poden ser de diferents tipus, i comprovar-ne els efectes.

En la lectura literària entren en joc dos tipus d'intertextos, l'**intertext discursiu** generat pel propi text i l'**intertext del lector**, situat en l'espai de la competència lectoliterària. Aquests dos intertextos interaccionen en el moment de la lectura.

L'**intertext discursiu** està present a l'obra literària i es mostra en aquells estímuls, detalls o components que remeten a tots aquells textos amb què entra en relació, globalment o en algun fragment precís. Aquesta relació amb d'altres obres pot suposar connexions temàtiques, estilístiques, formals, genèriques, d'intencionalitat... i pot ser cercada per l'autor o simplement aparèixer pel fet de participar del fet literari. El que resulta més transcendent d'aquesta relació és justament la intencionalitat que se'n deriva, ja que se'n pot fer una al·lusió, un homenatge, un contrast, una crítica... A partir d'aquesta definició ens podem fer a la idea de la densitat d'aquest intertext discursiu i de la seva importància per situar correctament l'obra. En gran mesura, l'intertext discursiu de l'obra incorpora bona part de la informació no dita explícitament al text, però imprescindible per donar-li coherència. Fixem-nos per exemple en la fórmula "Hi havia una vegada..." i pensem simplement tot el món literari que s'obre davant d'un lector quan se la troba.

L'**intertext lector**, per la seva banda, pertany al receptor i està compostat per totes aquelles referències que el lector hi ha anat desant i que suposen el seu bagatge cultural i literari com a lector. Queda clar que aquest intertext es comença a desenvolupar amb els primers contes i cançons i continua fins a l'última lectura que un individu ha portat a terme. Una de les maneres clàssiques d'il·lustrar la configuració d'aquest intertext és la idea de xarxa. De bon començament, els petits lectors (o simplement receptors orals, encara) ja disposen de la seva

¹⁶ Tot i que la bibliografia d'aquest grup d'investigació és molt extensa, en *Textos entre textos* de Mendoza (coord) (2008) es poden observar d'una manera panoràmica tant els principis teòrics que fonamenten aquesta concepció de la lectura com diverses propostes didàctiques adequades per iniciar-se en la seva introducció a les aules.

xarxa, segurament molt limitada i de trauc ample; la seva vocació a mesura que es vagin incorporant noves lectures treballarà en una doble dimensió: ampliant-ne la superfície i augmentant-ne la densitat de fil, de manera que els traus siguin cada cop més estrets i els detalls literaris (intertextualitats) siguin pescats més eficientment. De totes maneres, més enllà de la superfície i de la densitat de l'intertext, el que resulta fonamental és la seva **activació**, la qual suposa identificar en un acte de lectura claus i recursos discursius, formals, temàtics... i relacionar-los amb el seu bagatge anterior. A partir d'aquestes activacions i connexions, el lector fa visible el que el text no diu explícitament, fet que el condueix a realitzar inferències, acostar-se a la interpretació i, en definitiva, a la satisfacció i el plaer literaris.

Per **activació de l'intertext**, entenem el gest conscient per part d'un lector de cercar referències en la seva experiència com a lector que li permetin avançar en la comprensió i en la interpretació del text que es troba davant dels seus ulls (Mendoza, 2008). Conscients que l'intertext funciona de manera automàtica en alguns nivells de lectura, la feina dels docents és justament explotar aquelles situacions o circumstàncies en les quals podria passar desapercebut. És probable que aquesta activitat d'afegir els nous textos (fils) a la xarxa de referències consolidades es doni en tot tipus de lectura, però la seva explotació didàctica resulta molt més rica, complexa i decisiva en els textos literaris.

En conseqüència, un dels factors que determinen clarament la possibilitat de comprensió i d'interpretació d'un text és la densitat i la solidesa dels referents de què disposa cada lector, les quals s'aniran ampliant a mesura que es vagi llegint, però que poden resultar deficitàries en moltes situacions didàctiques. De totes maneres, a banda del treball sistemàtic per enriquir aquest intertext dels aprenents, el professorat ha de treballar en el domini dels gestos específics que permetin als alumnes fer emergir significativament aquest intertext i posar-lo al servei de les noves lectures, tot confrontant textos.

COM?

D'aquesta concepció interactiva entre l'intertext discursiu i l'intertext lector, se'n desprèn que la millor manera de potenciar-ne el desenvolupament és justament la comparació, allò que des de sempre se n'ha dit *comparar* o *relacionar*.

En principi, es pot comparar qualsevol element textual i contextual i les possibilitats es disparen cap a la *multiculturalitat* i cap a la diversitat de codis. La riquesa de l'intertext d'un lector no té fronteres ni culturals ni idiomàtiques, per la qual cosa no s'ha de frenar cap relació entre cultures, tan habitual en les nostres literatures. Cal considerar, a més a més, que els referents culturals dels nostres lectors no provenen simplement de la lectura: tot allò que han vist a la televisió o al cinema, el que han experimentat en exposicions i museus, el que han incorporat a través de la navegació per *Internet* contribueix també a la densificació de la seva

xarxa de referents.

Des del punt de vista de l'ensenyament explícit, caldria sistematitzar el treball a partir de diferents formes de comparació per acostar el lector a l'autonomia que li permetrà ser ell mateix qui guiï aquest gest. Des del camp de la literatura comparada, es treballa per donar sentit a les relacions entre obres literàries en allò que les acosta i en allò que les diferencia, atenent a la infinitat de concrecions que ens ofereixen. Seguint els paràmetres clàssics (Guillén, 1985), podem parlar de cinc àmbits de treball que poden ser útils a l'hora d'establir aquestes comparacions, dels quals ens n'interessen especialment tres:

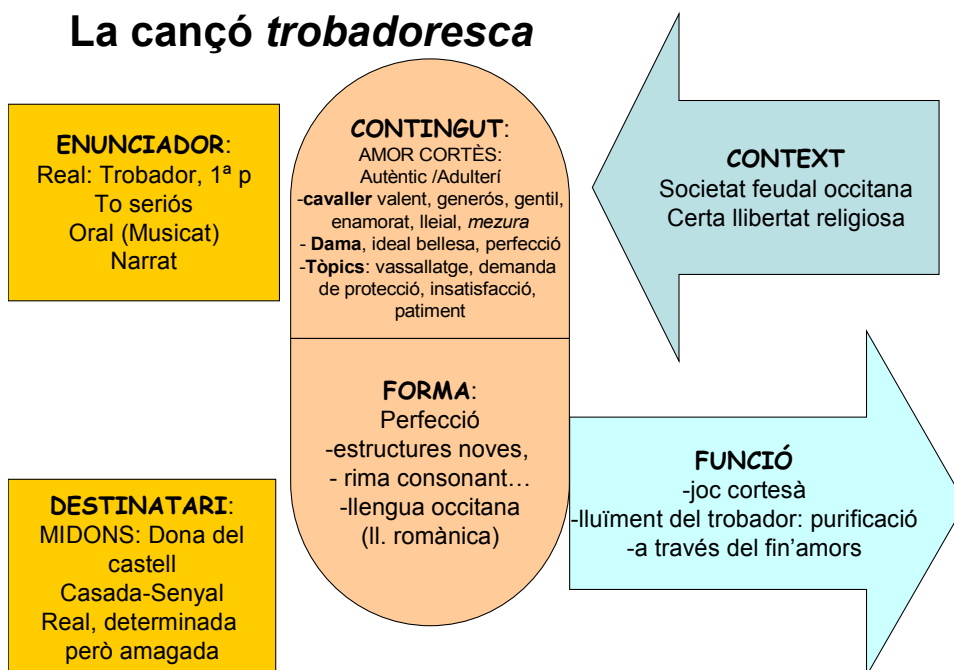
- a) Els **gèneres literaris** observats des d'un punt de vista sincrònic o diacrònic. El gènere estableix una lògica inicial de funcionament que ens emmarca perfectament el procés de comprensió i que ens guia a partir de l'anticipació d'un gran nombre d'elements textuais.
- b) L'anàlisi de les **formes** i els recursos propis de la literatura i els seus efectes en diferents textos.
- c) L'observació dels **temes** obre un gran camp de comparació ja que traspassen qualsevol frontera temporal, espacial o disciplinar. La majoria de cultures i formes d'expressió que ha desenvolupat l'ésser humà al llarg de la història han girat al voltant d'un seguit de temes clau, els quals tenen un bagatge tan important que permeten establir inferències de manera molt fluïda.

En nivells més desenvolupats de l'educació secundària i, per tant, de competència lectoliterària, poden esdevenir rellevants les **relacions entre diverses obres d'un mateix corrent artístic**, situar-les en una **evolució històrica**...però creiem que no cal atacar directament aquestes línies de comparació en els primers moments de l'educació secundària.

Des d'un punt de vista didàctic, la noció de gènere (literari o no literari) ens obre una via d'integració de totes aquestes línies de comparació. Ramos (2006), seguint les propostes de Schaeffer (1989) i de Canvat (1999), proposa uns criteris de definició dels diferents gèneres literaris que poden integrar tots aquests punts de vista i que poden ser explotats perfectament a l'aula com a bases de comparació entre textos i entre gèneres: enunciadore, destinatari, contingut, forma, context i funció. A continuació presentem un exemple de descripció de gènere emprat amb alumnat de 1r de Batxillerat¹⁷:

17 En podeu consultar d'altres a <http://blocs.xtec.cat/catalacferrer/2008/04/24/els-generes-de-la-poesia-medieval/>

La cançó trobadoresca



PER QUÈ?

Sembla raonable afirmar que l'activitat de comparació és intrínseca a la lectura ja que el nou text es compara de manera més o menys explícita amb la resta de referents del lector. El fet de confrontar dos textos visibles pot col·laborar a fer emergir idees que podien haver quedat submergides en una primera lectura, de manera que se sistematitzin i s'organitzin. Molts fenòmens adquireixen significació justament quan es constata la seva recurrència o la seva divergència.

D'altra banda, la pràctica de la comparació de textos propers resulta un excel·lent exercici intertextual ja que permet observar la infinita permeabilitat d'uns textos en els altres i, en definitiva, enriqueix l'intertext lector d'una forma ordenada i significativa. En un moment complementari, aquesta presa de consciència de pertinença a una xarxa intertextual i intercultural pot afectar de manera efectiva en les produccions orals, escrites i audiovisuals de l'alumnat ja que les conduiran envers aquest diàleg entre obres que suposa la literatura.

En definitiva, la raó principal per fomentar les relacions i les connexions entre obres és que resulta un magnífic camp d'entrenament per a la formulació d'inferències i la realització d'interpretacions, dos dels gestos lectors més compromesos i difícils d'explicitar en la fase de formació (Ramos, 2008)

D'altra banda, si l'intertext del lector està especialitzat a establir relacions entre diverses obres literàries, això el relaciona clarament amb la reflexió sobre els coneixements previs de l'alumnat quan s'enfronta a una lectura. Cada cop està més demostrat que amb una bona

mecànica lectora (descodificació) no n'hi ha prou perquè només si el lector té una hipòtesi de partida sobre els continguts que trobarà en un discurs i uns esquemes inicials de funcionament podrà acostar-se a l'èxit. Per a qualsevol professional, fer-se una idea aproximada de la densitat dels coneixements dels seus discentos pot ser un trumfo magnífic per encarar una seqüència d'aprenentatge. De totes maneres, el que resulta crucial per a la formació lectora són les conclusions aportades per Lipson (1982 i 1984) i Holmes (1983)¹⁸ els quals demostren que aquells lectors sense coneixements previs aprenen més informacions noves a partir d'una lectura que no pas aquells que tenen coneixements previs erronis. A més a més, sembla que els lectors menys experts són els més rígids a l'hora de gestionar la regulació dels seus coneixements previs erronis. Aquestes aportacions ens remarquen la importància de fer emergir aquestes idees preconcebudes en el món de l'educació.

De les moltes tècniques d'activació de coneixements previs, sembla molt interessant la que proposa Langer (1982)¹⁹, a la qual anomena tècnica PREP. Es tracta de proposar a l'alumnat, distribuït en grups, que escriguin tot allò en què els fa pensar un concepte. A partir d'aquesta pluja d'idees, pot observar la profunditat de coneixements. Postula que:

- a) Els alumnes tenen **MOLTS** coneixements si són capaços d'aportar **conceptes genèrics** (*comunisme*, una de les diferents formes possibles de règims polítics), **definicions**, **analogies** o **relacions amb d'altres conceptes** (*senat*, el senat s'assembla al congrés de diputats...).
- b) Els alumnes tenen **CERTS** coneixements sobre el tema si aporten **exemples**, **atributs** del concepte o **característiques funcionals**.
- c) Els alumnes tenen **POCS** coneixements si produeixen **associacions de nivell inferior** (*parlament*, gent important), **associacions morfològiques** (*binari*, bicicleta), **mots amb semblances auditives** o **experiències** més o menys pertinents.

La proposta de Langer implica continuar amb la reflexió sobre aquests coneixements de l'alumnat per organitzar-los, reformular-los i procurar obtenir respostes més afinades al final.

QUAN?

Evidentment, per la pròpia mecànica de l'estratègia, ha de ser emprada principalment quan ja s'ha efectuat una lectura comprensiva d'un bon nivell dels textos que participen de l'activitat. Tanmateix, el lector competent serà capaç d'establir comparacions i relacions del text que està llegint amb textos llegits anteriorment i que té desats al seu intertext.

De manera pràctica, es podria dir que seria més útil començar per comparacions guiades i sol·licituds explícites d'activació de l'intertext per acabar en activitats més obertes i autònomes. Un dels camins més engrescadors per a l'alumnat i pràctic per al professorat és proposar seqüències d'enriquiment de l'intertext que es tanquin amb activitats creatives de

¹⁸ Citats per Giasson (2007)

¹⁹ Citada per Giasson (2007)

síntesi. Aquesta mobilització del que s'ha après, tant de les vessants més properes al contingut com, sobretot, de les més referides a la forma, conforma una via didàctica prioritària per acostar-se a l'aprenentatge significatiu. Ambrós i Ramos (2008) exposen com es podria recórrer aquest camí de la recepció cap a la creació en textos poètics.

9.2. Recollida de dades

Tal com ens va passar en el capítol anterior, no es va dissenyar una activitat exclusiva per a l'observació de la densitat i l'activació de l'intertext de l'alumnat que participava a la nostra mostra, sinó que els exercicis proposats referien a les diverses activitats de l'àrea de llengua. Abans de seguir, volem posar de manifest la hipòtesi de partida segons la qual es tracta d'exercicis poc habituals a classe, fet que podia portar a vacil·lacions per part de l'alumnat. La nostra experiència docent ens advertia que els alumnes solen tenir problemes amb aquest tipus de preguntes els primers cops que se'ls plantegen, tot i que desenvolupen una certa habilitat de resolució quan n'entenen el mecanisme. Aquesta constatació condicionava en certa mesura les dades ja que, si bé no volíem incidir gaire en l'actuació de l'alumnat, la formulació dels enunciats resultava més problemàtica que en exercicis més habituals a l'aula. A la pràctica, els professors col·laboradors també van haver d'explicar l'exercici amb la intenció d'acostar-nos a resultats més propers a la realitat.

D'altra banda, s'han seleccionat una sèrie d'exercicis de la mostra i s'ha deixat al marge l'ACT05 ja que aquesta serà analitzada dins el gest de l'explicitació de la inferència i el gest de la predicció, molt vinculats tots ells amb l'intertext del lector. A més a més, hem incorporat en aquest apartat un exercici que feia referència a coneixements històrics perquè considerem que no es poden desvincular aquestes nocions de cultura general dels coneixements intertextuals que entren en joc en una lectura literària.

Concretament, hem recollit a l'annex 7 les dades de tres exercicis corresponents a dues de les activitats de llengua, ACT06 i ACT07.

ACT06 (Els tres pèls del dimoni)

2. Un tòpic és una característica comuna a un grup de textos semblants. Per exemple, la presència d'un collaret màgic al conte seria un tòpic.

Fes una llista d'altres tòpics que apareixen en aquest conte.

ACT07(La palatreca)

3. A quina època històrica situaries la història? Digues quines pistes et dona el text per defensar la idea que es tracta d'aquesta època?

4. Quina és la principal virtut de l'home gran? Fes la llista de les accions que mostren aquesta virtut.

[La primera part de la pregunta 4 només es presenta com a suport comprensiu de la 5]

5. Coneixes d'altres herois literaris que tinguin aquesta mateixa virtut? Quins?

9.3. Exposició de l'aplicació

Tant l'ACT06 com l'ACT07 van ser portades a terme pels dos grups d'alumnes dels dos centres, per la qual cosa ha estat necessari fer-ne una selecció. A més a més, l'ACT07 es va fer sobre suport informàtic, per la qual cosa algunes de les mostres són fruit del treball de dos alumnes. Tot això ens ha portat a seleccionar les següents mostres i analitzar-les conjuntament, independentment dels perfils definits en gestos anteriors.

ACT06

Hem seleccionat un total de 29 mostres, seguint el mateix criteri que al capítol 7, de manera que es tracta de 18 mostres de perfil alt i 11 de perfil mitjà.

ACT07

En tractar-se d'una activitat sobre suport informàtic que, per tant, no s'havia de transcriure, hem ampliat el corpus fins a les 54 mostres, que representen gairebé la totalitat recollida. Només s'ha prescindit dels exercicis més sumaris i d'alguna activitat amb to inadequat. Reiterem que el nostre treball no cerca en cap moment mostrar els alumnes amb més dificultats, sabem que hi són, però no són l'objecte central del nostre estudi.

9.4. Categories d'anàlisi

Tretzena categoria: Quantitat i qualitat dels tòpics literaris esmentats:

Dins d'aquesta categoria analitzarem un total de quatre tipus de dades:

a) **Nombre de tòpics** citats per l'alumnat en ACT06.

b) **Tipologia** d'aquests tòpics en funció dels elements als quals fan referència:

PP: Personatges prototípics dels quals només s'esmenta justament el prototipus.

PC: Personatges amb algun tret característic, encara que aquest també formi part d'un prototipus.

O: Objectes, instruments o mitjans de transport (en essència, elements immaterials que es poden moure de lloc)

LL: Llocs, escenaris naturals o elements fixes que assenyalen un espai

AC: Accions que conformen trets argumentals recurrents en aquest tipus d'història.

F: Fórmules típiques de les històries o referència a trets estilístics

AL: Altres elements.

c) **Adequació** dels tòpics citats

–clarament adequats al concepte de tòpic i al conte[↑]

–de dubtosa adequació al concepte de tòpic o al conte [±]

–inadequats o erronis per no tractar-se d'un tòpic o no ser-ho en aquest conte [↓]

d) **Nivell de complexitat**

–[CS] complexitat simple quan es fa referència a un únic concepte sense relació, encara que estigui conformat per un sintagma.

–[CC] complexitat composta quan presenta una mínima relació de conceptes independents que podrien actuar com a tòpics per separat, ni que sigui una unió gramatical senzilla.

Catorzena categoria: Densitat del coneixements històrics

En aquesta categoria també analitzarem quatre tipus de dades:

a) La relació discursiva de cohesió entre els dos components formals de la resposta:

– **EF1**: El concepte temporal i les argumentacions estan separats per un punt i no hi ha connector.

–**EF2**: El concepte temporal i les argumentacions estan separats per un punt i hi ha connector.

–**EF3**: El concepte temporal i les argumentacions no estan separades per punt sinó per un connector.

–**EF4**: El concepte temporal no estan separades per punt i no hi ha connector.

b) La correcció del concepte temporal relatiu a la història:

–**EFC**: El concepte temporal està expressat correctament: Edat mitjana o època medieval o qualsevol altra etapa acceptada.

–**EFI**: El concepte temporal presenta incorreccions: Edat medieval, època mitjana...

c) Quantitat d'arguments aportats per justificar la decisió

d) Qualitat dels arguments aportats per justificar la decisió:

Tenint en compte la dificultat de mesurar aquesta qualitat, hem optat per la categorització que proposa Langer (1982):

[1] conceptes genèrics

[2] definicions

[3] analogies

[4] relacions amb d'altres conceptes

[5] exemples

[6] atributs del concepte

[7] característiques funcionals.

[8] associacions de nivell inferior

[9] experiències més o menys pertinents.

Quinzena categoria: Mobilització de l'intertext lector

Tot i que l'activitat ens ofereix unes dades molt puntuals, creiem que l'observació de diversos elements ens podrà donar moltes pistes referides a alguns aspectes:

a) Quantitat d'alumnes que citen alguna intertextualitat referida al personatge principal:

INO: No citen cap intertextualitat

IN1: Citen una intertextualitat

IN2: Citen més d'una intertextualitat

b) Literarietat

INLIT: La intertextualitat és clarament literària

INNOLIT: La intertextualitat no és literària o, tot i ser-ho, la seva presència en el món audiovisual predomina sobre la literària.

c) Argumentació

INAR: La intertextualitat s'argumenta de manera efectiva

INNOAR: La intertextualitat no s'argumenta o no es fa de manera efectiva

Criteris de transcripció [Annex 7]

a) En la transcripció de preguntes i de respostes, s'ha transcrit exactament el text de l'alumnat, independentment de la seva correcció, en tinta negra. En cas de dubte en algun passatge, s'ha optat per la forma normativa.

b) L'annex es troba dividit en els dos corpus, el primer relatiu a les dades de l'ACT06 i el segon, de l'ACT07.

c) Dins del corpus A, s'ha optat pel format de llista de tòpics, encara que alguns alumnes havien realitzat l'exercici en format redactat. Al costat de cada tòpic, apareixen les tres anàlisis a què se sotmet. S'ha realçat en groc l'aparició del **collaret** com a tòpic, ja que era l'exemple proposat per l'exercici.

d) Pel que fa al corpus B, Dins de l'anàlisi de la pregunta tres, s'han marcat en groc cada un dels arguments proposats pels lectors. Al costat, i entre claudàtors, s'ha indicat el número relatiu a la qualitat de la informació aportada.

e) A la transcripció de les preguntes 4 i 5, s'ha emprat el color de lletra blau per a la pregunta 4 i el negre a la cinc.

9.5. Anàlisi i valoració dels resultats:**Tretzena categoria: Quantitat i qualitat dels tòpics literaris esmentats****Presentació de les dades**

Taula 9.1. Nombre de tòpics citats per l'alumnat en ACT06.

Tòpics citats	nombre d'alumnes
0	1

1	0
2	4
3	7
4	2
5	7
6	2
7	3
8	3
Mitjana	4,5 tòpics/alum.

Fets remarcables:

- Es pot afirmar que la gran majoria d'alumnes han estat capaços de donar resposta a l'activitat que se'ls proposava i aportar un bon nombre de tòpics relatius als contes infantils. 24 dels 29 alumnes en citen tres o més i la meitat se situa per sobre de cinc, fet que demostra les possibilitats de l'alumnat d'aquesta edat d'establir relacions intertextuals com la que s'estava proposant.

*Taula 9.2. **Tipologia** de tòpics en funció dels elements als quals fan referència*

Tipologia	Tòpics concrets	aparicions (29 exercicis)
PP diferents: 10 total: 38	dimoni	13
	rei	7
	princesa	6
	dona dimoni	6
	criat	1
	esperit	1
	fantasma	1
	prínceps	1
	reina	1
	home pobre	1
PC diferents: 6 totals: 10	els pèls del diable	5
	remer que desapareix	1
	l'home del riu	1
	un rei sense cor	1
	un rei egoista	1
	melena rossa i llarga de la princesa	1
LL	font de vi	18

diferents: 6 totals: 45	arbre/pomera fruits d'or	14
	infern	9
	font d'aigua que reviu	2
	riu aigües tenebroses	1
	regne dels morts	1
O diferents: 6 totals: 11	pomes d'or	5
	tres pèls màgics	2
	barca de l'infern	1
	tresor	1
	aigua de la font	1
	rem del remer	1
F diferents: 4 totals: 6	frase final "vet aquí..."	2
	tres pobles, tres pèls	2
	Elements màgics	1
	entrebancs durant l'aventura	1
AC diferents: 13 totals: 23	desapareix un home de forma màgica	4
	un home es transforma en formiga	3
	una granota es beu el vi de la font	3
	l'aigua màgica reviu la reina	3
	un cuc es menja la soca d'un arbre	2
	apareix el dimoni	1
	la vella regala un collaret màgic	1
	un criat s'enamora de la princesa	1
	un arbre màgic s'asseca	1
	el collaret atorga desitjos	1
	el rei queda enganxat al rem	1
	una font emana vi	1
	un insecte que parla	1
Diferents: 45 tòpics Total: 133		

Fets remarcables:

- La primera lectura de les dades ja ens informa que l'alumnat s'ha centrat molt més en els elements propis del contingut que no pas de la forma. El fet no és estrany atesa la naturalesa de l'enunciat però l'hem volgut constatar.
 - El primer que crida l'atenció és la gran varietat de tòpics citats per l'alumnat. Tot i que alguns es podrien reagrupar, la quarantena d'entrades diferents ens evidencia la capacitat de relació de l'alumnat en situacions on tenen els referents més clars i es tracta simplement de constatar la presència d'un determinat element.
 - Si ens fixem en els més citats, reapareixen els principals elements del text, els personatges protagonistes i els llocs més emblemàtics per on transcorre el conte: la proposta de l'alumne AVB01 sintetitza els resultats finals: *rei, princesa, dimoni, arbre pomes d'or, font de vi, riu aigües tenebroses, infern*. Ens adonem que és justament en aquestes dues categories on hi ha més coincidència per part de tot l'alumnat, relacionat força amb la idea d'elements fantàstics.
 - Es podria dir que la confusió relativa del concepte *tòpic* amb el concepte *element fantàstic* recorre tot el corpus i s'explicita de manera clara en l'alumna AVC25, la qual descriu directament els tòpics com a llocs, accions o personatges que no són possibles en la vida real. Podem suposar que aquesta contaminació terminològica ha contribuït a l'eixamplament de dades en aquesta activitat.
 - Cal destacar també la gran quantitat i la gran varietat d'accions esmentades per l'alumnat com a tòpic, totes elles força encertades. Tot i que la gran majoria també participen de la contaminació de què acabem de parlar, ens sembla interessant remarcar la seva presència perquè respon sobretot a la iniciativa d'un grup d'alumnes, certament minoritari, que no es dedueix ni de l'enunciat ni de l'exemple. En aquest sentit, les accions i les fórmules serien el tipus de tòpic que més ens remetria a l'intertext de les formes i de les estructures, tan important a la literatura.
 - Per contra, la presència de fórmules o elements estilístics és simplement testimonial. Caldria treballar molt més en aquesta direcció per fer-les visibles.
- A partir de les dades que consten a l'annex 7, la gran majoria de tòpics proposats per l'alumnat són perfectament adequats. Constatem certs dubtes en algun cas concret, per exemple la dona del dimoni, que potser no és un tòpic gaire estès, però llevat de l'alumne CFB26, que inventa dos tòpics que no apareixen al conte, la resta és satisfactori.
- Pel que fa al nivell de complexitat, es va treballar molt en l'enunciat per tal de no oferir una línia de resposta ben clara per part de l'alumnat, sobretot en la selecció de l'exemple. Això ens permet observar amb molt d'interès els alumnes que s'han limitat a formulacions simples i aquells que han proposat formulacions complexes. De les 132 entrades, dues terceres parts, 89, responen al que hem anomenat complexitat simple. Les altres 43 entrades presenten una

complexitat composta. Tot i que alguns d'aquests casos responen a simples enumeracions o coordinacions d'elements, n'hi ha que realment mostren la veritable dimensió del tòpic com a articulació d'elements.

- Crida l'atenció que el comportament de l'alumnat es divideix força entre els que opten majoritàriament per formulacions simples (per exemple, AVB01, AVB21 AVB27, CFB06...) i els ens ofereixen formulacions compostes (AVC04, AVC25 o AVB19). Es tracta, per tant, de gestos molt lligats a les rutines personals i a la idea que s'han fet del concepte *tòpic*. A més a més, s'observa que les formulacions compostes van molt relacionades amb la tipologia "accions", una de les que ens ha semblat més interessants.

Catorzena categoria: Densitat del coneixements històrics

Taula 19.3. Cohesió entre els components de la resposta

Actuació	EF1	EF2	EF3	EF4
Nombre d'ocurrències	7	13	29	1

Fets remarcables:

- La majoria d'alumnes relacionen d'una manera adequada les dues parts de la resposta: *època històrica+connector causal+ justificació*. Es tracta de la categoria EF3. Ens sembla un gest prou madur atès que es proposaven dues preguntes i que un bon nombre d'alumnes no l'ha consolidat (EF2 i EF1). Tot i que estudiarem aquests formats en capítols posteriors, ens sembla que cal posar especial èmfasi en aquesta organització de les respostes a fi i efecte de donar-los la cohesió estàndard.

Taula 9.4. Correcció del concepte temporal relatiu a la història

EFC	EFI
39	13

Fets remarcables:

- La importància de dominar els conceptes claus d'una determinada matèria no es pot deixar de banda. En la lectura preliminar de les dades ens va sorprendre la presència d'expressions que no es corresponien amb els conceptes estàndard, sobretot per a l'edat mitjana. Això ens va conduir a efectuar aquest recompte del qual es desprèn que el 75% d'alumnes ha après significativament aquests termes i els ha incorporat a la seva cultura general.

Taula 9.5. Quantitat d'arguments aportats per justificar la decisió

	0 arguments	1 argument	2 arguments	3 arguments
ocurrències	2	27	18	7

percentatge	3,7%	50%	33,3%	13%
-------------	------	-----	-------	-----

Fets remarcables:

- Tal com ens vam trobar a les definicions o a la concepció del qüestionament, la tendència de la meitat d'alumnat és oferir una justificació sintètica, basada en un únic argument. L'enunciat especificava el plural "quins" i ni en la meitat de casos es va trobar amb aquesta realitat. Més enllà de la qualitat i la profunditat de les justificacions, i només resseguint les més habituals en l'alumnat, està clar que se'n podien aportar moltes més. Això ens condueix a pensar que, a banda de la possible permeabilitat dels coneixements, es presenta un gest d'estudi clar que condueix a la síntesi, a la brevetat.

- Des del punt de vista didàctic, es corrobora la certesa que un camí d'acció preferent és el desenvolupament d'aquestes justificacions.

- Pel que fa a la qualitat dels arguments, en línies generals es pot considerar que presenten uns coneixements molt escassos, tot i que costa d'assegurar si haurien d'estar assolits d'una manera més densa en aquest nivell educatiu, ja que el seu desenvolupament a l'àrea de socials correspon justament a 2n d'ESO. La regularitat en aquestes afirmacions ens fa pensar que aquesta etapa històrica no ha estat excessivament treballada en la formació anterior.

- No hi ha cap argument que mostri un coneixement elevat d'aquesta etapa històrica.

- Només 19 de les 54 mostres presenten arguments de tipus 5, 6 o 7, que indicarien un cert coneixement del tema. Les altres 35 actuacions es limiten a aportacions molt sumàries de tipus 8 (associacions de nivell inferior) o 9 (experiències més o menys pertinents)

- A banda de la poca conceptualització, el que més sobta d'aquest corpus són els pocs indicis d'autoregulació per part de l'alumnat, ja que hi ha un bon nombre d'arguments que són difícilment sostenibles ja que es podrien aplicar a gairebé totes les etapes històriques:

Es tracta d'arguments com:

• *hi ha un noble [AVB03], present 23 cops*

• *en aquella època l'or era important [AVB01/12], present en 10 activitats*

• *es dediquen a caçar i pescar [AVB04/08], conrear la terra, són pagesos, 8 cops sota diferents formes.*

• *té un cavall [AVB03] 7 cops*

• *avui en dia no es troben tresors [AVB24] 3 cops*

• *ara comprar-se un barret es molt normal [AVB09] 1 cop*

• *perquè ho expressen d'una manera que no és gaire moderna [AVC19]*

- Aquesta mena de justificacions, més enllà de la imatge de desconeixement que mostren, reiteren la idea que no s'ha reflexionat excessivament sobre la seva validesa ja que, en gairebé tots els casos serien vàlids per a l'època romana, per molts moments de l'edat moderna i fins i

tot molts neguen l'actualitat: actualment, l'or no és important?

- Partint de la idea que el coneixement no és excessivament ampli, és bo fixar-se en aquells alumnes que, com a mínim, han buscat argumentar una mica millor les seves observacions justament com a mostra d'autoregulació.

•*les terres eren del noble* [AVB04/08], *els nobles eren gairebé fonamentals en aquesta època* [AVB22]. Aquest tipus d'explicació supera la simple presència del noble i aporta una primera visió del seu paper social, de la funció que fan a la societat

•*per la pobresa que hi ha* [AVB10/13]

•*tenen amos* [AVB16/17], *cultivaven el camp i un noble era el propietari del terreny* [AVB23/32]. Tornem a tenir una manera col·loquial de referir-se a la relació feudal.

•*les cases no estaven en ciutats sinó repartides pel bosc* [AVB20]

•*parla de monedes i d'un tresor i en aquesta època no hi ha aquest tipus de monedes. Hi ha bitllets, euros i cèntims.* [AVC25]. En aquest cas, s'afegeix una comparació mínima amb el present, que ajuda a desarticular l'ambigüitat dels alumnes que només parlen de la presència de l'or.

- La naturalesa d'aquestes conclusions ens ha portat a estirar dades d'un altre dels exercicis que hem realitzat amb l'alumnat i que no podem analitzar detalladament. Es tractava de l'ACT02 dedicada a les matemàtiques, en la qual es demanava, entre altres exercicis, la descomposició de diferents nombres en factors primers. L'interès de l'activitat radicava en l'observació de la competència en càlcul dels alumnes. Es va demanar a la professora que marqués amb una **C** els errors lleus i amb **CC** els errors que considerava greus. Dels 37 alumnes que van realitzar l'activitat (recordem que el grup de reforç en quedava fora), només 21 van dividir correctament. 7 van cometre errors lleus i 9 (el 25%) molt greus, del tipus: $30/5=7$; $15/5=5$; $10/5=5$; $315/3=15$; $201/2=10$; $27/2=13$; $63/2=31$; $804/2=42$; $60/2=40$. La connexió amb l'activitat que estàvem comentant es troba en la mateixa capacitat d'autoregulació i d'autoavaluació dels resultats. Moltes d'aquestes operacions resulten tan sorprenents que fins ens fan qüestionar si aquests alumnes han adquirit la noció de divisió. Volem insistir, com hem fet en els primers capítols, en la relació directa de totes aquestes habilitats i sabers en la competència lectora ja que qualsevol xifra amb què es trobi el lector serà "pescada" per la seva competència matemàtica i integrada a la interpretació del text. Si no se'n copsa el valor relatiu, proporcional...difícilment la comprensió serà satisfactòria.

Quinzena categoria: Mobilització de l'intertext lector

Fets remarcables:

a) *Quantitat d'alumnes que citen alguna intertextualitat referida al personatge principal:*

Tot i que l'activitat ens ofereix unes dades molt puntuals, creiem que l'observació de diversos

elements ens podrà donar moltes pistes referides a alguns aspectes:

- De les 53 mostres de què es conforma el corpus, 37 no citen cap intertextualitat referida al caràcter del personatge principal (IN0), 11 en citen una (IN1) i 5 en citen dues (IN2). El resultat s'ha de considerar francament baix tenint en compte que la majoria de lectors no tenen cap problema per detectar la principal virtut del protagonista (la seva intel·ligència, la seva astúcia, la capacitat de previsió o de raonament...). Alguns fins i tot exposen clarament *Ara noi s'em acudeix ningun* [AVC29], amb la qual cosa es constata que hi ha molt poca pràctica a l'hora de comparar personatges literaris concrets en absència, a diferència del que succeïa amb els tòpics dels contes. Cal afegir, a més a més, que l'investigador va parafrasejar l'enunciat de l'activitat per si el problema residia en la paraula "heroi" i va ampliar l'àmbit a qualsevol personatge literari o no literari. S'ha de dir que, realment, molts alumnes no tenien clar què se'ls estava demanant.

b) Literarietat

- Tot i que gairebé tots els personatges citats tenen el seu origen en la literatura, cal reconèixer que tots ells han tingut versions televisives o cinematogràfiques que poden estar en l'origen de la relació proposada per l'alumnat. És evident que caldria continuar amb aquesta hipòtesi de treball, encara que hi ha errors com el de CFB26, que esmenta *Troya*, que tendrien a confirmar aquesta hipòtesi.

- Concretament, els alumnes citen:

• *Robin Hood* (vuit vegades)

• *El Rei Artús* (tres vegades)

• *Els tres porquets* (tres vegades, una de les quals citant-los els tres, una altra *els dos porquets* i una tercera concretant *un dels tres porquets*).

• *Spiderman*, *Ulisses*, *Troya*, *Hércules*, *Oliver Twist*, *El Detectiu Conan* (sèrie d'animació), i la guineu de la faula *La Guineu i el Corb*, totes elles un sol cop.

- La mostra no és gaire extensa, però ràpidament admetria severos qüestionaments sobre la pertinença de la comparació del protagonista del conte (capaç de preveure les accions futures del seu senyor i de la seva pròpia dona i actuar en conseqüència) i alguns dels personatges citats. Els casos més clars de relació seria *Ulisses* o la *Guineu*, tanmateix, sembla que el principal valor d'*Hércules* rau en la seva força, el porquet de la casa de totxos defensa l'esforç i el treball i *Robin Hood* potser és l'emblema de la justícia social. El nostre protagonista no té cap interès a robar els rics ni a repartir el tresor entre els pobres.

c) Argumentació

- Només 5 dels 16 alumnes que citen alguna intertextualitat l'argumenten, en algun cas força bé i tot (AVB23/32): *Ulisses va regalar un cavall de fusta a Troya per poder entrar al castell, dins del cavall*. Val a dir que l'enunciat no demanava explícitament aquesta justificació, per la qual cosa es pot considerar una iniciativa dels propis alumnes, benvinguda en aquests cinc

CASOS.

9.6. Rúbrica de l'estat de la qüestió sobre l'activació de l'intertext

Gestos generalitzats a tot o gairebé tot l'alumnat	Gestos presents a la majoria d'alumnat	Gestos presents a una minoria d'alumnat	Gestos amb presència puntual o nul·la al corpus
Identifica diversos tòpics referits a contes infantils a partir d'un exemple. Solen ser adequats, variats i centrals en el text.	Centra la identificació de tòpics en aquells que fan referència al contingut: personatges, objectes i llocs.	Cita tòpics referits a accions típiques dels contes infantils.	Cita tòpics formals (fórmules i elements estilístics) propis dels contes infantils.
	Cita tòpics relacionats amb components propis del món fantàstic.		
	Formula el tòpic de manera simple, incorporant un únic element aïllat.	Formula el tòpic de manera complexa, és a dir, relacionant gramaticalment o semàntica diversos elements del text. Aquesta formulació complexa sol referir-se a accions.	
	Relaciona dues preguntes relacionades a través del connector causal adequat, tot conformant una única resposta.		
	Emptra la terme històric correcte referit a l'Edat Mitjana.		
	Justifica les seves afirmacions d'una manera sintètica, amb un sol argument.	Justifica les seves afirmacions amb dos o tres arguments diferents.	
	Mostra pocs coneixements sobre l'edat mitjana, bàsicament associacions de nivell inferior o experiències més o menys pertinents.	Mostra certs coneixements sobre l'edat mitjana, tot i que força bàsics (situació social, política, comparació amb el present...)	Mostra coneixements "acadèmics" sobre l'edat mitjana.
		Autoregula les seves respostes per tal que no siguin massa genèriques i, per tant, esdevinguin defensables. Actua de manera similar en activitats de càlcul matemàtic.	
		Relaciona el protagonista d'un conte amb d'altres personatges de la literatura universal a partir del seu caràcter o funció narrativa...	

Gestos professionals per fomentar gestos lectors efectius

		...de manera imprecisa.	...de manera adequada.
		Activa el seu intertext extraient-ne referents audiovisuals.	Activa el seu intertext extraient-ne referents literaris adequats i pertinents.
			Raona la intertextualitat tot comparant els dos personatges a partir d'arguments convincents.

10. Explicitació de la inferència

10.1. Descripció del gest lector

QUÈ?

La inferència és, sense cap mena de dubte, l'activitat central portada a terme pel lector en el seu procés de lectura. De fet, la comunicació humana se centra a inferir frenèticament el màxim d'informació a partir dels signes lingüístics, paralingüístics i no lingüístics que rebem. Molt són els estudis realitzats fins al moment que mostren el poder comunicatiu de tot el que envolta el llenguatge i les limitacions de centrar-nos únicament en la cadena fònica. La majoria dels malentesos comunicatius es basen en inferències no reeixides, ja sigui a causa d'una mala proposta de l'emissor, ja sigui per un defecte de recepció, ja sigui per qualsevol circumstància contextual. El gest de la inferència, per tant, traspasaria tots els altres, d'aquí que ens vulguem centrar en l'**explicitació de la inferència** com a gest lector de plasmació de la metacognició per part d'un alumne lector. Només podem partir de la base que tothom, des dels lectors més joves fins als menys experts, infereix en major o menor mesura, però creiem que resulta útil observar i fer explícit el recorregut d'aquest procés crucial en la comprensió de textos.

La complexitat dels textos (orals, escrits i audiovisuals) rau en el fet que estan plens d'elements implícits no textualitzats. Aquests continguts absents, o simplement lleugerament anunciats al text, han de ser aportats pel lector en una interacció que té per objectiu emplenar els blancs que hi detecta. Segons Pipkin (1998) "inferencias serían todas aquellas proposiciones agregadas y/o modificadas que generalizan, elaboran, reordenan o conectan el texto original." Explicitar la inferència, per tant, seria elaborar un discurs metatextual (oral o escrit) en el qual s'expliqués com s'ha omplert un blanc del text i es justificués en elements textuais o paratextuals acceptables per la comunitat en la qual es produeix la inferència.

Segons Giasson (2007), cal distingir dos tipus de processos d'integració: els *indicis* i les *inferències*. Els *indicis* se centren en les relacions internes dins d'un propi text, per exemple la identificació d'anàfores o els connectors. Les *inferències* sempre incorporen algun tipus d'informació pragmàtica i es basen en els esquemes de què disposa el lector. Per limitar l'abast de les inferències, Cunningham estableix una diferència entre *inferència pragmàtica* (aquella que seria habitual en un lector mitjà) i *inferència creativa* (només present en lectors experts i centrada en coneixements anteriors consolidats). Tal com s'ha establert en les darreres dècades amb l'establiment de límits per a la interpretació, la inferència no pot apel·lar únicament a la imaginació.

COM?

La gran dificultat d'inferir és que cada situació de lectura ens presenta diversos recorreguts possibles: alguns d'ells són fàcilment acceptables per part de la comunitat de lectors i d'altres

poden considerar-se més dubtosos o fronterers. Cada lector interacciona amb el text d'una manera diferent i amb uns coneixement previs variables i una situació emocional particular, pot tenir objectius de lectura diversos, per la qual cosa es fa difícil establir un camí explícit de seguiment. Una de les maneres amb què s'ha limitat aquesta diversitat a l'aula és a través del **qüestionament dirigit**. Si comparem les possibilitats d'inferència d'una activitat com és el *comentari de text* amb les que proposa un *qüestionari*, observem que aquest segon permet centrar i avaluar molt més fàcilment allò que es vol observar tot i que no podem oblidar que es tracta d'un recurs de recorregut, un element de bastida que, tard o d'hora, s'haurà d'anar abandonant perquè l'objectiu final serà dotar l'alumnat de prou autonomia per decidir en quins punts del text cal realitzar inferències. El desenvolupament del gest lector *explicitació de la inferència* en contextos acadèmics pot veure's frenat per la seva dificultat d'avaluació objectiva. Si valorem la dificultat d'avaluar un comentari de text ²⁰ i la comparem amb la facilitat d'avaluació d'un qüestionari conformat de preguntes amb *relació explícita i textual* [com s'ha desenvolupat al capítol 6], entenem el predomini d'aquest segon tipus d'activitat en moltes aules. De totes maneres, si l'objectiu és arribar a una forma complexa d'avaluació, sembla imprescindible passar per qüestionaris dirigits que potenciïn la textualització d'inferències on la relació entre pregunta i text sigui *implícita i textual* o *implícita i basada sobre els esquemes del lector*. Aquest capítol cerca aportar algunes pistes per avaluar aquesta mena de preguntes o d'activitats d'inferència, de manera que puguin ser útils al professorat i, sobretot, a l'alumnat en formació, conscients que l'explicitació de les inferències suposa un gran reforç al desenvolupament de les activitats cognitives.

Per contribuir a l'ensenyament explícit d'aquest gest, es poden establir quatre moments bàsics:

- a) **Detecció del blanc**: establir on es troba la manca de dades i, a poder ser, intuir de quin tipus de dades es tracta. A mesura que el lector va esdevenint més expert, esdevé autònom en aquesta detecció, però sembla raonable guiar-lo molt en el moment en què s'enfronta a reptes de lectura elevats en relació a la seva competència de cada moment ja que, als lectors en formació, els sol semblar estrany que el text no ho digui tot.
- b) **Recerca de la informació** que pot ajudar a omplir el blanc: la informació es pot trobar en algun altre punt del mateix text o, més aviat, en la relació que mantenen diverses informacions del text. Generalitzar, deduir informació i saber integrar coneixements per

20 Fa uns quants anys, en el si d'un projecte de recerca sobre l'avaluació formativa, vam intentar realitzar una rúbrica per facilitar l'avaluació de comentaris de text literaris. La gran dificultat d'avaluar aquesta mena de productes es fa palès simplement donant-li una ullada, ja que qualsevol dels descriptors apuntats remet a criteris en gran mesura subjectius. De totes maneres, apuntem el nostre treball ja que encara no hem trobat uns criteris més explícits que els que proposàvem en aquell moment: <http://blocs.xtec.cat/jmrs/2009/02/20/comentari-de-text>

relacionar, justificar. Aquesta recerca obliga, a més a més, a abocar part del bagatge cultural del lector sobre el text. Ja hem advertit en els primers capítols d'aquest treball que els sabers previs de què disposa un lector resulten fonamentals per a l'èxit del seu procés de lectura.

c) **Organització** d'aquesta informació per tal de valorar-ne la pertinència, ja que en molts casos pot resultar contradictòria.

d) **Textualitzar** aquesta informació per escrit o oralment d'una manera rigorosa per tal que permeti observar el recorregut descrit als altres lectors, a la vegada que el propi lector pugui arribar a ser conscient de com ha arribat al nou saber, a través del reconeixement de la seva pròpia metacognició. La quantitat d'informació donada i la no contradicció amb les dades textuais resultaran centrals en aquest aspecte.

Cal tenir en compte, a més a més, que la inferència no és sempre un saber constatat definitivament, sinó que la seva validesa pot ser provisional, sobretot en textos extensos que poden jugar amb el lector conduint-lo a diversos paranys inferencials.

Mabel Pipkin (1998) s'esforça a categoritzar deu tipus d'inferències: *lexicals*, *d'elaboració*, *de generalització*, *de causa/efecte*, *de predicció*, *de detecció de macroestructura*, *de contextualització*, *de sentiment*, *d'activació de contingut extratextual* i *d'opinió*.

Ens sembla un llistat prou coherent i ens agrada, sobretot, pel fet que reforça la idea de la dificultat de cercar la informació necessària per completar el blanc, de manera que queda clar que cal ajudar l'alumnat a elaborar inferències des dels primers moments, de forma guiada però sistemàtica, si es volen assolir nivells de competència lectora satisfactoris.

PER QUÈ?

Podria semblar absurd treballar explícitament un gest que qualsevol de nosaltres realitza automàticament al llarg del dia. De totes maneres, els test de comprensió lectora mostren que costa molt superar el nivell de literalitat, per la qual cosa resulta imprescindible transmetre a l'alumnat que el text és només el començament de la comunicació i que cal incidir-hi des de molts aspectes per assolir una comprensió plena.

Curiosament, ara més que mai, amb l'eclosió de la societat de la informació, aquesta capacitat per inferir què hi ha darrera de cada informació textual ha esdevingut una competència bàsica que no es pot deixar de treballar en cap moment del currículum. Avui sabem que ja no hi ha textos plans sinó que tots estan carregats d'ideologia, fins i tot aquells gèneres que sempre havien semblat menys connotats, com podien ser els informatius. Exercitar-se en el gest de la inferència i la seva explicitació és el pas imprescindible per formar lectors interpretatius tal com els hem definit en el capítol segon.

El fet de textualitzar, d'explicitar aquests raonaments ajuda tant el propi lector a adonar-se de com ha arribat al sentit com als seus iguals i companys a observar els diferents camins que hi

ha per arribar a la interpretació.

QUAN?

Possiblement es tracta d'un gest omnipresent al llarg de qualsevol lectura. Hi ha una sèrie de textos on la ideologia traspua a cada racó: els periodístics d'opinió, els literaris, la publicitat, i en els quals és imprescindible inferir per acostar-se a la comprensió del text. No obstant això, l'actitud d'alerta contínua és la pròpia de qualsevol lector expert.

Després de llegir els currículums i la base bibliogràfica, sembla clar que assolir un domini d'aquest gest és competència de totes les àrees de l'educació secundària, en la qual s'hauria de treballar d'una manera clara, sistemàtica i intensiva. En l'estudi exploratori que va servir de base per a la nostra recerca actual ja apuntàvem "Aunque sea arriesgado asegurarlo, la intuición que los alumnos tienen dificultades cuando se trata de relacionar elementos, parece concordar con nuestros datos. Se debería insistir, por lo tanto, en esta actividad tradicional que se fundamenta, no lo olvidemos, en la intertextualidad y en los conocimientos previos del mundo del lector" [Ramos 2008:162]

10.2. Recollida de dades

Bona part de les dades que hem recollit en les diverses activitats servien per il·lustrar aquest gest lector, però ens centrarem en aquelles que el mostren més clarament. Es tracta d'exercicis concrets dins de les activitats més genèriques que vam proposar a l'alumnat.

L'activitat 7 presenta la forma més tradicional de presentació d'aquest gest, el qüestionari, i conté algunes preguntes on la relació que s'estableix entre pregunta i resposta és implícita i textual (4, 6 i 10) i una pregunta, la 8, on la relació és implícita i basada en els esquemes del lector:

- Pregunta 4: *Quina és la principal virtut de l'home gran? Fes la llista de les accions que mostren aquesta virtut.*
- Pregunta 6: *Quin és el principal problema de l'esposa del protagonista? Fes la llista de les accions que mostren aquest problema?*
- Pregunta 8: *Creus que el conte conté uns comportaments sexistes? En cas afirmatiu, especifica quins.*
- Pregunta 10: *Per què l'home vell fa creure a la seva esposa quan sent l'udol que "el dimoni s'emporta el nostre senyor"?*

L'Activitat 5, *el registre de lectura*, conté una pregunta dirigida directament a l'observació sobre la capacitat de l'alumnat d'elaborar hipòtesis a partir de les seves inferències textuais. Es tracta de la pregunta 4 "Sabries ara donar una resposta possible a la pregunta del títol?" En aquest moment del procés, el lector disposa de tres informacions explícites que l'han de

conduir a una *hipòtesi creativa* però plausible: el títol, la il·lustració i el primer paràgraf. En aquesta activitat ens centràvem en el que Cunningham anomenava *inferències creatives* i en una relació entre pregunta i resposta "implícita i basada sobre els esquemes del lector.

L'Activitat 4, emmarcada a l'àrea de tecnologia, contenia un exercici, molt valorat per la professora a la fitxa de contextualització, que reclamava un esforç d'inferència. S'observarà que la redacció de la qüestió és molt discutible, però és fruit de diverses reformulacions encaminades a fer comprensible la nostra idea a l'alumnat dins d'una àrea on, segurament, no hi estan gaire avesats. Concretament es tracta d'aquest parell de qüestions:

–a: *Quins elements (lingüístics, visuals, de muntatge...) de l'anunci generen directament el desig de comprar-lo?*

–b: *Quina idea "amagada" hi ha darrera de cada un d'aquests elements de l'anunci?*

10.3. Exposició de l'aplicació

Tant l'ACT05 com l'ACT07 es van portar a terme pels dos grups de llengua catalana dels dos centres. Recordem que l'ACT07 es va fer sobre suport informàtic i amb el grup desdoblant i que, algunes d'aquestes mostres són fruit d'un treball per parelles. De tot el corpus de què disposem, s'han seleccionat tots els exercicis realitzats pels alumnes de perfil alt i perfil mitjà que s'han anat analitzant al llarg d'aquesta recerca. De totes maneres, no s'han analitzat per separat perquè en els exercicis per parella trobem tot tipus de combinacions (dos alumnes del mateix perfil, dos alumnes de perfil diferent, un alumne dels perfils definits i un altre dels que no s'han analitzat). Concretament, hem analitzat 26 exercicis (individuals o de parella) de l'activitat 7 i 34 exercicis individuals de l'activitat 5.

Pel que fa a l'ACT04, tal com va succeir al gest de la definició, hem recuperat tots els exercicis que es van recollir a l'IES 1. Es tracta de 23 exercicis, la majoria realitzats per dos alumnes.

10.4. Categories d'anàlisi

La categorització de l'anàlisi d'aquest gest lector ha estat dels més complexos dels que hem realitzat atesa la varietat de situacions en què es pot plantejar una inferència i dels factors que poden intervenir per considerar-la acceptable. Una mostra d'aquesta variació apareix en els diferents exercicis que hem analitzat i els múltiples paràmetres d'observació a què els hem sotmès. Aquesta complexitat i imbricació de les dades ens ha portat a dues decisions: en primer lloc, desenvolupar una mica més l'apartat de categorització per guiar el lector; i, en segon lloc, incloure dins el punt 10.5. l'anàlisi de les dades organitzades per exercicis, amb la finalitat que es pugui fer un seguiment més exhaustiu de les actuacions de l'alumnat²¹.

21 Cal recordar que, en els altres gestos, hem transcrit totes aquestes dades en forma d'annex.

Setzena categoria: qualitat de l'explicitació

En aquesta categoria hem intentat expressar si l'explicitació de la inferència portada a terme per l'alumnat es correspon a allò que s'esperava d'ell des d'un punt de vista del lector model que se sol associar a la lectura d'un text. Cal tenir en compte que al corpus disposem d'inferències textuais o pragmàtiques (deduïbles a partir del text, de manera que la resposta sol ser implícita i textual), i d'altres que es podrien considerar creatives (en les quals, els esquemes dels lectors entren en joc). Concretament, analitzarem les següents dades del corpus:

- a) Taules 10.1. i 10.5.: capacitat de deduir la virtut(característica) principal d'un personatge a través dels seus fets.
- b) Taula 10.9: capacitat de jutjar els trets sexistes culturals d'un text.
- c) Taula 10.10: capacitat de realitzar una inferència implícita i textual.
- d) Taula 10.13: valoració quantitativa global de la qualitat de les explicacions.
- e) Taula 10.15: capacitat de reformular hipòtesis quan apareixen noves informacions.

Dissetena categoria: desenvolupament de l'explicitació

En aquesta categoria hem intentat observar si l'explicitació de la inferència es desenvolupava de manera justificada o si tendia a l'economia de mitjans. Això ens ha conduït tant al recompte d'arguments textuais que entraven en joc com a l'observació de la pròpia formulació de la resposta. Concretament, analitzarem les següents dades del corpus:

- a) Taula 10.1. i 10. 5.: Nombre d'arguments que s'aporten per justificar una inferència.
- b) Taula 10.2. i 10.6.: Inclusió de la pregunta en la resposta.
- c) Taula 10.11.: Extensió de la resposta
- d) Taula 10.14.: Quantitat d'elements textuais que es tenen en compte a l'hora de formular una hipòtesi.
- e) Taula 10.16.: Nombre d'arguments aportats.
- f) Taula 10.17.: Quantitat d'elements textuais/visuals significatius que s'observen en el text.

Divuitena categoria: correcció de l'explicitació

Seguint amb la línia d'actuació que ens ha guiat al llarg de tot el treball, hem procurat observar la gramaticalitat de les formulacions dels alumnes, fet que hem de considerar d'especial rellevància en aquest gest lector i que resulta de difícil observació en activitats de tipus test. Concretament, analitzarem les següents dades del corpus:

- a) Taula 10.3. i 10.7.: Formulació de respostes com a oracions.
- b) Taula 10.4. i 10.8.: Nivell de correcció ortogràfica i de tipografia.
- c) Taula 10.12.: Nivell de correcció normativa i de tipografia.

10.5. Presentació dades i relació amb les categories²²

10.5.1. Anàlisi preguntes 4, activitat 7

Taula 10.1. En aquesta graella es pot observar tant la qualitat de l'explicitació (a través de l'encert o no de la virtut principal) com el desenvolupament de l'explicitació (a través del nombre d'arguments textuais que aporta cada lector)

Distribució i exemples de cada realització	
Assenyala la virtut principal i ho argumenta amb tres fets o més	[3 mostres]²³
Intel·ligent, perquè va saber guardar l'olla i va saber veure la seva dona ho diria als demes i va muntar un bon pla per si passés lo que es pensava. [AVB01+AVB12] La seva virtut és la seva capacitat de raonament sobre un problema i sobre les seves conseqüències. És pot demostrar per exemple preparant el parany de col·locant un peix en un arbre i un conill en un riu, o enterrant el tresor en el seu hort [AVB21] Que es llest i treballador. Que cultivava, caçava i que es va preparar una estratègia per que el senyor no els castigues i es pensés que era la dona que s'ho havia inventat. [CFB26]	
Assenyala la virtut principal i ho argumenta amb dos fets	[8 mostres]
astúcia, perquè sabia que la seva dona ho diria i va preparar una serie de coses que li servien de prova a l'hora de que el noble vingues a reclamar el seu tresor. [AVC27] La seva astúcia per fer que la gent pensés que la seva dona menteix i que somia tot el que diu. [AVB26+AVB27] què és intel·ligent, perquè fa veure que lo que van trobar eren simples monedes sense cap valor, i en veritat les monedes d'or les tenia en un lloc on ningú ho sabia perquè quan el necessitessin l'agafessin. [CFB01] Que és astut. Penja un peix d'un arbre i posa un conill al riu per fer-li creure a la seva dona. [CFB04] Que és intel·ligent, perquè fa veure que tot el que ha passat ha sigut un somni de la seva esposa i el noble no els pren les monedes. [CFB06] La principal virtut es que l'home és molt llest. Troba una olla plena de monedes d'or, fa que la trobada de l'or sembli un somni. [CFA04] és molt llest, va fer que el noble es pensés que la dona estava somniant i la dona no va tornar a parlar d'allò mai més. [AVB20] la saviesa perquè penja un peix a un arbre i un conill al riu perquè la historia no sigui creïble i no els enxamplin amb l'olla [AVB31]	
Assenyala la virtut principal i ho argumenta amb un fet	[3 mostres]
Intel·ligent, perquè va saber guardar l'olla en un bon lloc perquè no la trobessin. [AVB02+AVB05] és intel·ligent, perquè té bones idees per quedar-se l'or per quan el necessiti [AVC10+AVC15] Que es intel·ligent. Perquè li va dir a la seva esposa que li dones l'olla plena de monedes d'or perquè no els tanquessin en una celda plena de rates. [AVC03+AVC14]	
Assenyala la virtut principal, però no ho argumenta amb cap fet o ho fa amb expressions genèriques.	[2 mostres]
intelligent i afortunat [AVC01+AVC07] Que es molt intel·ligent. [AVB03]	

22 A continuació presentem les dades transcrites tal com apareixen als registres presentats per l'alumnat. Per no fer massa extensa la llista, en molts casos simplement hem indicat l'informant que complia cada gest. De totes maneres, hem transcrit una mostra prou àmplia, de manera que permeti fer-se una idea del funcionament de l'exercici.

23 Els epígrafs que hem ressaltat en groc corresponen a la tipologia de respostes que considerem adequada a la qüestió que es plantejava. Apareixerà aquesta marca en diferents taules i es recolliran els resultats globals a la taula 10.13.

Assenyala una virtut secundària i ho argumenta	[7 mostres]
intel·ligent, treballador. Sempre esta treballant. [AVB16+AVB17] L'home és llest, i treballador. Cultivar hortalisses al jardí, pescar, caçar..[CFB24] Caçar i pescar. Caça conills, pesca peixos.[AVC25] trballador. Perque cultiva hortalizes al jardi,caçava els conills que anava a robarli la collita i pescava el peixos que hi havia aprop.[AVB18+AVB19] La principal virtut del home és que pensa en el futur que quan no pogui treballa tingui diners per alimentar-se .[CFB07] Caça els conills, àgil, bona persona, caça peixos[CFB21] CFB27	
Assenyala una virtut secundària i no ho argumenta	[cap mostra]
No assenyala la virtut però ho argumenta	[2 mostres]
estalviar els diners.guardar el tresor a l'hort per quan necessitessin els diners. [CFA26] pensa un pla merabellos per que la seva dona quan expliquis la historia sembles boja[AVB10+AVB13]	
No respon a la pregunta o ho fa de manera poc adequada	[1 mostra]
CFB02	

Taula 10.2. En aquesta graella es pot observar si, en la formulació de la resposta, s'inclou l'enunciat de la pregunta o si se sobreentén, fet que afecta el desenvolupament de l'explicitació.

Exemples de cada realització	Altres mostres
Inclou la pregunta en la resposta	[3 mostres]
La seva virtut és la seva capacitat de raonament sobre un problema i sobre les seves conseqüències. És pot demostrar per exemple preparant el parany de col·locant un peix en un arbre i un conill en un riu. o enterrant el tresor en el seu hort [AVB21] La principal virtut es que l'home és molt llest. Troba una olla plena de monedes d'or, fa que la trobada de l'or sembli un somni.[CFA04] La principal virtut del home és que pensa en el futur que quan no pogui treballa tingui diners per alimentar-se .[CFB07]	
No inclou la pregunta en la resposta	[22 mostres]
intel·ligent i afortunat [AVC01+AVC07] astúcia, perquè sabia que la seva dona ho diria i va preparar una serie de coses que li servien de prova a l'hora de que el noble vingues a reclamar el seu tresor. [AVC27] Intel·ligent, perquè va saber guardar l'olla en un bon lloc perquè no la trobessin. [AVB02+AVB05] L'home és llest, i treballador. Cultivar hortalisses al jardí, pescar, caçar..[CFB24] és intel·ligent,perque te bones idees per quedar-se l'or per quan el necessiti [AVC10+AVC15] Caçar i pescar. Caça conills, pesca peixos.[AVC25] pensa un pla merabellos per que la seva dona quan expliquis la historia sembles boja[AVB10+AVB13] Que es llest i treballador. Que cultivava, caçava i que es va preparar una estratègia	AVB01+AVB12 AVB03 AVB16+AVB17 AVB26+AVB27 CFB01 CFB04 CFB06 CFB27 CFA26 AVC03+AVC14 AVB18+AVB19 AVB20 AVB31 CFB21

per que el senyor no els castigues i es penses que era la dona que s'ho havia inventat. [CFB26]	
---	--

Taula 10.3. En aquesta taula es mostra si la resposta conforma una oració completa o si només és un sintagma o conjunt de sintagmes, fet que afecta a la correcció de l'explicitació.

<i>Exemples de cada realització</i>	<i>Altres mostres</i>
La resposta conforma una oració	[8 mostres]
La seva virtut és la seva capacitat de raonament sobre un problema i sobre les seves conseqüències. És pot demostrar per exemple preparant el parany de col·locant un peix en un arbre i un conill en un riu. o enterrant el tresor en el seu hort [AVB21] L'home és llest, i treballador. Cultivar hortalisses al jardí, pescar, caçar..[CFB24] La principal virtut es que l'home és molt llest. Troba una olla plena de monedes d'or, fa que la trobada de l'or sembli un somni.[CFA04] és intel·ligent, perquè te bones idees per quedar-se l'or per quan el necessiti [AVC10+AVC15] pensa un pla meravellos per que la seva dona quan expliqués la història sembles boja[AVB10+AVB13] La principal virtut del home és que pensa en el futur que quan no pogui treballa tingui diners per alimentar-se.[CFB07]	CFB27 AVB20
La resposta no conforma una oració	[17 mostres]
intel·ligent i afortunat [AVC01+AVC07] astúcia, perquè sabia que la seva dona ho diria i va preparar una sèrie de coses que li servien de prova a l'hora de que el noble vingues a reclamar el seu tresor. [AVC27] Intel·ligent, perquè va saber guardar l'olla en un bon lloc perquè no la trobessin. [AVB02+AVB05] Caçar i pescar. Caça conills, pesca peixos.[AVC25] Que es llest i treballador. Que cultivava, caçava i que es va preparar una estratègia per que el senyor no els castigues i es penses que era la dona que s'ho havia inventat. [CFB26]	AVB01+AVB12 AVB03 AVB16+AVB17 AVB26+AVB27 CFB01 CFB04 CFB06 CFA26 AVC03+AVC14 AVB18+AVB19 AVB31 CFB21

Taula 10.4. Mostra del nivell de correcció ortogràfica, de puntuació... de les respostes.

<i>Exemples de cada realització</i>	<i>Altres mostres</i>
La resposta és normativament correcta o conté un o dos errors	[14 mostres]
intel·ligent i afortunat [AVC01+AVC07] Que es molt intel·ligent. [AVB03] Intel·ligent, perquè va saber guardar l'olla en un bon lloc perquè no la trobessin. [AVB02+AVB05] L'home és llest, i treballador. Cultivar hortalisses al jardí, pescar, caçar..[CFB24] Caçar i pescar. Caça conills, pesca peixos.[AVC25]	AVB16+AVB17 AVB26+AVB27 CFB04 CFB06 CFB27 CFA26 AVC10+AVC15 AVC03+AVC14 CFB21

La resposta conté entre tres i cinc errors de normativa	[8 mostres]
astúcia, perquè sabia que la seva dona ho diria i va preparar una serie de coses que li servirien de prova a l'hora de que el noble vingues a reclamar el seu tresor. [AVC27] Intel·ligent, perquè va saber guardar l'olla i va saber ue la seva dona ho diria als demes i va muntar un bon pla per si pases lo que es pensava. [AVB01+AVB12] La seva virtut és la seva capacitat de raonament sobre un problema i sobre les seves conseqüències. Es pot demostrar per exemple preparant el parany de col·locant un peix en un arbre i un conill en un riu. o enterrant el tresor en el seu hort [AVB21] La principal virtut del home és que pensa en el futur que quan no pogui treballa tingui diners per alimentar-se. [CFB07] Que es llest i treballador. Que cultivava, caçava i que es va preparar una estratègia per que el senyor no els castigues i es penses que era la dona que s'ho havia inventat. [CFB26]	CFB01 CFA04 AVB20
La resposta conté sis o més de errors de normativa	[3 mostres]
pensa un pla meravellos per que la seva dona quan expliquis la historia sembles boja [AVB10+AVB13]	AVB18+AVB19 AVB31
La resposta conté errors tipogràfics	[4 mostres]
AVB01+AVB12 CFA04 AVB18+AVB19 AVB31	

10.5.2. Anàlisi pregunta 6, activitat 7

Taula 10.5. En aquesta graella es pot observar tant la qualitat de l'explicitació (a través de l'encert o no de la virtut principal) com el desenvolupament de l'explicitació (a través del nombre d'arguments textuais que aporta cada lector)

Exemples de cada realització	Altres mostres
Assenyala el problema principal i ho argumenta amb tres fets o més	[0 mostres]
Assenyala el problema principal i ho argumenta amb dos fets	[5 mostres]
Que és massa xerraire i mentidera. Quant es comprat un barret. Quant li explica a la gent què té un tresor amagat. [AVB21] Que es massa xerraire i no pot guardar un secret. Quan explica a les dones del poble amb quins diners s'ha comprat el barret. [AVB26+AVB27] Que és molt xerraire. Va al poble a comprar-se un barret i ho explica a tothom. [CFB04] Que no pot mantenir un secret. Que quan l'home vell li diu lo del tresor, ella agafa una moneda per comprar-se un barret al poble, llavors totes les dones s'estranyen i ella ho diu tot. [AVC25] Que xerra molt. Que els diu a les seves amigues que tenen una olla d'or i que li diu al noble tota la veritat. [CFB26]	
Assenyala el problema principal i ho argumenta amb un fet	[10 mostres]
que es una xarraire, descobreix el secret que tenia amb el seu home. [AVC27]	AVC10+AVC15

Que es un xerraire. Ho explica tot allò que li sembla interessant. [AVB03] És molt xerraire i ingènua i acaba comtant el secret de l'olla. [AVB02+AVB05] què és una xerraire. I l'home no estava segur d'explicar-li el que havia trobat per por que ho expliqués als veïns.[CFB01] Que és una cotorra incurable. No sap guardar secrets, xerra tot el que els passa a ella i el seu marit als veïns.[CFB06] Que tots els secrets que li expliquen els va explicar a un altre cop. Va xerrar el secret de l'olla d'or. [AVC03+AVC14] que es una xerraire i explica tot el que passa a la gent. dons que al cap del temps encara que ba jurar no dir res ho va xerrar a tot e l poble[AVB10+AVB13] Que explica tots el secrets que se li confien.quq eli va explicar el secret a les seves amigues.[AVB18+AVB19] que es una xerraire i no sapguardar els secret. la demostracio d'aquest fet es que no guarda el secret de l'olla [AVB31]	
Assenyala el problema principal, però no ho argumenta amb cap fet o ho fa amb expressions genèriques. [9 mostres]	
Que tot lo que pasava ho contava.[AVB01+AVB12] Que conta tots el secrets a tota la gent [AVB16+AVB17] La dona del vell era molt xerraire. No s'havia guardar cap secret.[CFB24] El problema es que l'esposa és molt xarlatana i ho explica tot llavors no li poden explicar res.[CFA04] El principal problema és que la seva dona és molt xerraire.[CFB07] Es Impacient ambiciosa, no pot guardar secrets del seu marit.[CFB21]	CFB27 AVB20 CFB02
Assenyala un problema secundari i ho argumenta [1 mostra]	
Com gastar-se els diners.Quan diu:podrem comprar carn de bou quan tinguem or per gastar. [CFA26]	
Assenyala un problema secundari i no ho argumenta [1 mostra]	
que son pobres i vol tenir molts diners.[AVC01+ACV07]	
No assenyala el problema però ho argumenta [0 mostres]	
No respon a la pregunta o ho fa de manera poc adequada [0 mostres]	

Taula 10.6. En aquesta graella es pot observar si, en la formulació de la resposta, s'inclou l'enunciat de la pregunta o si se sobreentén, fet que afecta el desenvolupament de l'explicitació.

Exemples de cada realització	Altres mostres
Inclou la pregunta en la resposta [6 mostres]	
El problema es que l'esposa és molt xarlatana i ho explica tot llavors no li poden explicar res.[CFA04] El principal problema és que la seva dona és molt xerraire.[CFB07]	
No inclou la pregunta en la resposta [20 mostres]	
que son pobres i vol tenir molts diners.[AVC01+ACV07]	AVB01+AVB12

que es una xarraire, descubreix el secret que tenia amb el seu home. [AVC27] És molt xarraire i ingènua i acaba comtant el secret de l'olla. [AVB02+AVB05] Que conta tots el secrets a tota la gent [AVB16+AVB17] que es una xarraire i explica tot el que passa a la gent. dons que al cap del temps encara que ba jurar no dir res ho va xerrar a tot e l poble[AVB10+AVB13] Que xerra molt. Que els diu a les seves amigues que tenen una olla d'or i que li diu al noble tota la veritat.[CFB26]	AVB03 AVB21 AVB26+AVB27 CFB01 CFB04 CFB06 CFB24 CFB27 CFA26 AVC10+AVC15 AVC03+AVC14 AVC25 AVB18+AVB19 AVB20 AVB31 CFB02 CFB21
---	---

Taula 10.7. En aquesta taula es mostra si la resposta conforma una oració completa o si només és un sintagma o conjunt de sintagmes, fet que afecta a la correcció de l'explicitació.

<i>Exemples de cada realització</i>	<i>Altres mostres</i>
La resposta conforma una oració	[6 mostres]
És molt xarraire i ingènua i acaba comtant el secret de l'olla. [AVB02+AVB05] El problema es que l'esposa és molt xarlatana i ho explica tot llavors no li poden explicar res.[CFA04] El principal problema és que la seva dona és molt xarraire.[CFB07]	CFB24 CFB27 CFB21
La resposta no conforma una oració	[20 mostres]
que son pobres i vol tenir molts diners.[AVC01+ACV07] que es una xarraire, descubreix el secret que tenia amb el seu home. [AVC27] Que conta tots el secrets a tota la gent [AVB16+AVB17] que es una xarraire i explica tot el que passa a la gent. dons que al cap del temps encara que ba jurar no dir res ho va xerrar a tot e l poble[AVB10+AVB13] Que xerra molt. Que els diu a les seves amigues que tenen una olla d'or i que li diu al noble tota la veritat.[CFB26]	AVB01+AVB12 AVB03 AVB21 AVB26+AVB27 CFB01 CFB04 CFB06 CFA26 AVC10+AVC15 AVC03+AVC14 AVC25 AVB18+AVB19 AVB20 AVB31 CFB02

Taula 10.8. Mostra del nivell de correcció ortogràfica, de puntuació... de les respostes.

<i>Exemples de cada realització</i>	<i>Altres mostres</i>
La resposta és normativament correcta o conté un o dos errors	[18 mostres]
que son pobres i vol tenir molts diners.[AVC01+ACV07]	AVB26+AVB27

És molt xerraire i ingènua i acaba comtant el secret de l'olla. [AVB02+AVB05] Que conta tots el secrets a tota la gent [AVB16+AVB17] Que la dona es molt xerrameca i curiosa.[CFB02] El principal problema és que la seva dona és molt xerraire.[CFB07] Que xerra molt. Que els diu a les seves amigues que tenen una olla d'or i que li diu al noble tota la veritat.[CFB26]	CFB01 CFB04 CFB06 CFB24 CFB27 CFA26 AVC10+AVC15 AVC03+AVC14 AVC25 AVB18+AVB19 CFB21
La resposta conté entre tres i cinc errors de normativa [7 mostres]	
que es una xarraire, descubreix el secret que tenia amb el seu home. [AVC27] Que tot lo que pasava ho contava.[AVB01+AVB12] Que es un xerraire. Ho explica tot allò que li sembla interessant. [AVB03]	AVB21 CFA04 AVB20 AVB31
La resposta conté més de sis errors de normativa [1 mostra]	
que es una xerraire i explica tot el que passa a la gent. dons que al cap del temps encara que ba jurar no dir res ho va xerrar a tot e l poble[AVB10+AVB13]	
La resposta conté errors tipogràfics [5 mostres]	
Que explica tots el secrets que se li confien.quq eli va explicar el secret a les seves amigues.[AVB18+AVB19]	AVB21 CFA04 AVB10+AVB13 AVB31

10.5.3. Anàlisi pregunta 8, activitat 7

Taula 10.9. Relativa a la qualitat de l'explicitació quan la inferència és implícita i basada en els esquemes del lector.

Exemples de cada realització		Altres mostres
No considera que el conte contingui elements sexistes		[16 mostres]
AVC27 AVB01+AVB12 AVB02+AVB05 AVB16+AVB17 CFB04	CFB24 CFB27 CFA04 CFA26 AVC10+AVC15 AVC03+AVC14	AVC25 CFB02 CFB07 CFB21 CFB26
Considera que el conte conté un element sexista però no ho argumenta o ho fa amb justificacions alienes als fets narrats al text		[2 mostres]
Sí. Perquè els homes decideixen la família. [CFB06] Sí, perquè hi ha un moment en que l'home geu i la dona esta treballan [AVB10+AVB13]		
Considera que el conte conté elements sexistes i ho argumenta		[8 mostres]
noi si perque el home es el que treballa al camp i la dona a casa.[AVC01+AVC07] Si perque el unic que treballa el el marit(protagonista) i la dona no [AVB21]		

si,perque lhome es qui va a buscar el menjar i la dona es qui treballa en casa. [AVB18+AVB19] si, que la que ho explica és la dóna i no l'home i que l'únic què és treballador és l'home. [AVB20] si. que les dones son avaricioses y no saben guardar secrets [AVB31]
noia Si, perquè dòna la impressió de que les dones som unes xerraires i que no sabem guardar ningún secret. [AVB03] Si, porque la dona es la que "marujea" quan pot ser un home el que va "marujeando" i la dona pot ser la astuta [AVB26+AVB27] Si, perquè els homes caçen i treballen i les dones fan les feines de casa.[CFB01]

10.5.4. Anàlisi pregunta 10, activitat 7

Taula 10.10. Relativa a la qualitat de l'explicitació quan la inferència és implícita i textual

Exemples de cada realització	Altres mostres
Realitza correctament la inferència textual, amb prou elements per poder ser comprensible [9 mostres]	
perque quan el nble vingues sembles que la seva dona ho hagues somiat [AVC27] Per que quan vingues el noble, es penses que estava boja.[AVB03] Perque així quan li expliqui al noble el que li va passar no s'ho creurà.[AVB26+AVB27] Perquè quan ella ho digui a tothom i expliqui l'udol ningú la creurà.[CFB06] porque aixi quan el senyor vingui a demnar explicacions pesara que es un somni.[CFA04] per que el noble penses que ancara esta més boja [AVB10+AVB13] perquè el "nostre senyor" és el noble i si la dóna li deia al noble què s'elemportaven els dimonis i que era un llop el rei no es creuria lo de les monedes d'or. [AVB20] porque quan conti la historia al noble el noble no la cregui [AVB31] Perquè la dona es penses que tot això fos un somni i que quan ella s'ho expliques a la gent del poble la gent es pensaria que ella esta boixa .[CFB02]	
L'explicitació és poc detallada i pot induir a errors de comprensió [7 mostres]	
perque la dona pensi que es un somni. [AVC01+AVC07] perquè cregui que està boja i és un somni.[CFB01] Perquè cregui que està boja. CFB04 Per quan arribi el noble , es pensi que està boja. CFA26 perquè ell ja sap que passarà alguna cosa dolenta [AVC10+AVC15] Perquè cregui que esta boiga.[CFB07] Perquè cregui que esta boja.[CFB21]	
No realitza correctament la inferència textual [7 mostres]	
Per que pensava que estava fent una cosa malament [AVB01+AVB12] Perque si no ho compleix anira al infern [AVB16+AVB17] Perquè tot forma part del pla.[CFB24] Perquè l'esposa no suspites[AVC25] Perque la seva esposa creu en la biblia. [AVB18+AVB19] Que el noble ha mort. [CFB26]	AVB02+AVB05 CFB27
No respon la qüestió [2 mostres]	
AVB21 AVC03+AVC14	

Taula 10.11. Relativa a l'extensió de la resposta, fet que relacionem amb el desenvolupament de l'explicitació.

<i>Exemples de cada realització</i>	<i>Altres mostres</i>
La resposta té menys de 10 mots	[13 mostres]
perque la dona pensi que es un somni. [AVC01+AVC07] Perque si no ho compleix anira al infern [AVB16+AVB17] Perquè l'esposa no suspites[AVC25] Perquè cregui que esta boiga.[CFB07] Que el noble ha mort. [CFB26]	AVB01+AVB12 AVB02+AVB05 CFB01 CFB04 CFB24 CFB27 AVB18+AVB19 CFB21
La resposta conté almenys 10 mots	[11 mostres]
perque quan el nble vingues sembles que la seva dona ho hagues somiat [AVC27] Per que quan vingues el noble, es penses que estava boja.[AVB03] perque aixi quan el senyor vingui a demnar explcacions pesara que es un somni. [CFA04] perquè el "nostre senyor" és el noble i si la dóna li deia al noble què s'elemportaven els dimonis i que era un llop el rei no es creuria lo de les monedes d'or. [AVB20] Perquè la dona es penses que tot això fos un somni i que quan ella s'ho expliqués a la gent del poble la gent es pensaria que ella esta boixa .[CFB02]	CFB06 AVB26+AVB27 CFA26 AVC10+AVC15 AVB10+AVB13 AVB31

Taula 10.12. Relativa a la correcció de la resposta

<i>Exemples de cada realització</i>	<i>Altres mostres</i>
La resposta conté menys d'un error de normativa per cada cinc paraules	[13 mostres]
Per que pensava que estava fent una cosa malament [AVB01+AVB12] Per quan arribi el noble , es pensi que està boja. [CFA26] perquè el "nostre senyor" és el noble i si la dóna li deia al noble què s'elemportaven els dimonis i que era un llop el rei no es creuria lo de les monedes d'or. [AVB20] Que el noble ha mort. [CFB26]	AVB02+AVB05 AVB26+AVB27 CFB01 CFB04 CFB06 CFB24 CFB27 AVC10+AVC15 CFB21
La resposta conté més d'un error de normativa per cada cinc paraules	[11 mostres]
perque la dona pensi que es un somni. [AVC01+AVC07] perque quan el nble vingues sembles que la seva dona ho hagues somiat [AVC27] Per que quan vingues el noble, es penses que estava boja.[AVB03] Perque si no ho compleix anira al infern [AVB16+AVB17] Perquè l'esposa no suspites[AVC25] Perquè la dona es penses que tot això fos un somni i que quan ella s'ho expliqués a la gent del poble la gent es pensaria que ella esta boixa .[CFB02] Perquè cregui que esta boiga.[CFB07]	CFA04 AVB10+AVB13 AVB18+AVB19 AVB31
La resposta conté errors tipogràfics	[2 mostres]

perque així quan el senyor vingui a demnar explicacions pesara que es un somni. [CFA04]	AVC27
--	-------

10.5.5. Anàlisi general, activitat 7

Taula 10.13. Avaluació de la qualitat de les quatre preguntes de l'activitat 7 analitzades. Hem remarcat en groc a les taules 10.1., 10.5, 10.9. i 10.10. la tipologia de respostes que considerem adequades a l'edat de l'alumnat.

[S: resposta adequada, N: resposta inadequada o insuficient]

	p-4	p-6	p-8	p-10	total
AVC07+AVC01	N	N	S	S	2
AVC27	S	N	N	S	2
AVB01+AVB12	S	N	N	N	1
AVB03	N	N	S	S	2
AVB02+AVB05	N	N	N	N	0
AVB16+AVB17	N	N	N	N	0
AVB21	S	S	S	N	3
AVB26+AVB27	S	S	S	S	4
CFB01	S	N	S	S	3
CFB04	S	S	N	S	3
CFB06	S	N	N	S	2
CFB24	N	N	N	N	0
CFB27	N	N	N	N	0
CFA04	S	N	N	S	2
CFA26	N	N	N	S	1
AVC10+AVC15	N	N	N	S	1
AVC14+AVC03	N	N	N	N	0
AVC25	N	S	N	N	1
AVB10+AVB13	N	N	N	S	1
AVB19+AVB18	N	N	S	N	1
AVB20	S	N	S	S	3
AVB31	S	N	S	S	3
CFB02	N	N	N	S	1
CFB07	N	N	N	S	1
CFB21	N	N	N	S	1
CFB26	S	S	N	N	2
total	11 de 26	5 de 26	8 de 26	16 de 26	1,53

--	--	--	--	--	--

Resum:

- 1 mostra respon satisfactòriament les quatre qüestions
- 5 mostres responen satisfactòriament tres de les quatre qüestions
- 6 mostres responen satisfactòriament dues de les quatre qüestions
- 9 mostres responen satisfactòriament una de les quatre qüestions
- 5 mostres no responen satisfactòriament cap de les quatre qüestions

10.5.6. Anàlisi activitat 5

Taula 10.14. En aquesta graella es pot observar el desenvolupament de l'explicitació a través del nombre d'elements textuais que s'han tingut en compte a l'hora d'efectuar la hipòtesi

La hipòtesi té en compte el títol, algun element de la imatge i el contingut del primer paràgraf [3 mostres]
Perque cada vegada més gent l'ha anat empenyent i el Sol ha anat escalfant menys. I per que els bastons de la noia són molt llargs i es va anar empenyant.[AVC06] Amb els anys que pasen, cada vegada el cel s'ha anat allunyat o vivien en altes montanyes les quals s'han erosionat i per aixó estàn més allunyats. [AVB27] que la gent de tant tocar el Cel, va pujar amunt per què no li toquessin més.[AVB20]
La hipòtesi té en compte el títol i algun element de la imatge [1 mostra]
<i>Perquè no tothom te una bona vida. Perque per que visquin be un grup de persones unes altres han de “pringar”.</i> [pregunta 1] <i>Que aquesta gent es la que “pringa” porque els altres visquin bé. Perque no tothom te la mateixa sort i alguns neixen en una país desemvolupat i altre gent neix en un país menys desemvolupat com Àfrica</i>[pregunta 3] La mateixa idea d'abans [pregunta 4] [AVB21]
La hipòtesi té en compte el títol i el contingut del primer paràgraf [15 mostres]
Abans al no haber contaminació ni coses dolentes el cel era capaç de protegir-nos, per això diu que estava a prop, però ara, al haver-hi, no es capaç de fer-ho i per això diu que està molt lluny.[AVC04] Perque van contaminar molt el cel i li molestaven tant que va decidir pujar molt adal perquè la gent no hi arribi [AVC07] Que el cel és una persona que els i deixa una cosa i s'ha anat a un altre país. [AVC10] Que ara amb l'escalfament de la terra el cel s'ha anat allunyant i ja no ens protegeix [AVB01] Perquè abans la gent s'aprofitava del cel, fins que el cel va decidir allunyar-se.[AVB03] Abans quan el podien tocar el cel era perquè estava més aprop i ara que no el poden tocar diuen que està molt lluny. [AVB05] Doncs que avans la gent tenia creences dels déus, i es pensaven que els ajudàven. I ara aquestes creences, per a la gent d'ara són tonteries i només es pensen que és una cosa més. [AVB17] Perquè la gent de tant estirar la mà per voler tocar-lo a fet que demica en mica s'anés allunyan apocapoc.[AVB10] Que al principi el cel hi hera al nostre costat, pero en el compte passa alguna cosa que fa que el cel s'allunyi fins a on es ara. [AVB19] Sí, perquè el cel ja no ens “protegeix” sinó que nosaltres l'embrutem.[CFB04] Sí. Perquè la gent tenia el cel aprop de la terra, però ara està lluny i potse creuen que no donarà protecció.[CFB27] Perquè els human fem molt de mal i el cel te por i no vol tocar-nos ara nomes es vol allunyar de tot. ara no ens

protegeix gaire per el mal que li fem [CFB02] Doncs perquè abans els devia molestar i amb alguna maquina el van empenyar i el van posar mes lluny.[CFA04] Doncs que el cel si es lluny i deien que els protegia dels freds i de la calor, doncs devia ser que no estaria tan lluny. [CFA13] Que amb tota la contaminació que hi ha “senya més llun” i deixa espai a la contaminació.[CFA24]
La hipòtesi només té en compte el títol o no varia respecte la hipòtesi inicial [15 mostres]
No. [AVC13] <i>(En blanc)</i> [AVC27] Per a què la gent no sigui feliç [AVC08] No.[AVC25] La mateixa [AVB02] Continuo amb la mateixa opinió d'abans [AVB31] Perquè així protegeix a mes éssers. [CFB01] Sí, no es que el cel estigui lluny, som nosaltres els que ens l'imaginem lluny.[CFB06] No s'abria donar una resposta possible.[CFB24] No ho sé.[CFB21] Perquè el cel era el que els protegia del Sol, de l'escalfament i dels vents freds. Per això està lluny.[CFA14] Perquè si.[CFA16] Per protegimos de les radiacions ultraviolades.[CFA26] No ho se. [CFA05] Perque el sol els protegia dels rajos solar i tenia que estar lluny.[CFA21]

Taula 10.15. Capacitat de reformular hipòtesis, fet que afecta la qualitat de l'explicitació

Canvia significativament la primera hipòtesi [23 mostres]	Manté bàsicament la hipòtesi inicial [11 mostres]
AVC04 AVC06 AVC07 AVC08 AVC10 AVB01 AVB03 AVB05 AVB17 AVB27 AVB10 AVB19 AVB20 CFB01 CFB04 CFB27 CFB02 CFA04 CFA14 CFA26 CFA13 CFA21 CFA24	AVC13 AVC27 AVC25 AVB21 AVB02 AVB31 CFB06 CFB24 CFB21 CFA16 CFA05

Taula 10.16. Desenvolupament de l'explicitació a través del nombre d'arguments aportats

No s'argumenta la hipòtesi [10 mostres]	La hipòtesi es defensa amb un argument bàsicament textual [21 mostres]		La hipòtesi es defensa amb dos arguments [3 mostres]
AVC13 AVC27 AVC08 AVC25 AVB02 AVB31 CFB24 CFB21 CFA16 CFA05	AVC04 AVC07 AVC10 AVB01 AVB03 AVB05 AVB17 AVB21 AVB10 AVB19 AVB20	CFB01 CFB04 CFB06 CFB02 CFA04 CFA14 CFA26 CFA13 CFA21 CFA24	AVC06 AVB27 CFB27

10.5.7. Anàlisi preguntes, activitat 4

Taula 10.17. Transcripció de les respostes, en la qual s'observa la capacitat d'identificar i interpretar elements textuais significatius

Alumnes	<i>Quins elements (lingüístics, visuals, de muntatge...) de l'anunci generen directament el desig de comprar-lo?</i>	<i>Quina idea "amagada" hi ha darrera de cada un d'aquests elements de l'anunci?</i>
CFA01 CFA09	- L'eslogan: Quédate tranquilo dejando a tus hijos en manos de un ogro.	Que esta valid de el 1712708 fins al 31/12/08. et donen diners si et recarges el mobil abans del 15/1/09
CFA03 CFA05 PM	No tenim el desitg de comprar-lo.	Que volen qye l'utilitzin.
CFA04 PA CFA08	No es veu res.	La idea amagada és que volen que utilitzis preservatius. I
CFA06 CFA14 PA	Els elements lingüístics, les frases. Els visuals el condó i la cremallera del pantaló.	Que hem d'utilitzar el preservatiu.
CFA10 CFA15	perque sa promuciona amb la peli-cula Shrek amb el public destinat son els nens.	Ninguna.
CFA11 CFA13 PM	Que te una pagina web, a on entrar. Que t'ensenya com és. I además et diuen tot lo que pots fer amb ell.	
CFA16 PA CFA17	Perque resalta molt, les lletres són molt grans, per la imatge.	doncs que et posis un preservatiu per la teva seguretat
CFA20 CFA27	elements visuals culors del movil les imatges	bendre el movil.
CFA21 PM CFA23	No es desig, es necessitat per no agafar malalties i embarazos	Que avans de tenir relacions que ens prevenim posan-nos condó

	desitjats.	
CFA22 PM CFA25 PM	- el shrek - el logo - mobil - el pack	- Que els nois els cridin l'atenció el fet de que surti l'Shrek.
CFA24 PM CFA26 PA	La prevenció de l'embaraç.	Que hi hagi menys embarços no desitjats.
CFB01 PA CFB05 PA	la cançó que hi ha. I que no és un desig és una necessitat.	Que la gent tingui precaucions.
CFB02 PM CFB11 CFB13	muntatge: representa un cremallera que s'hore (la cremallera d'un pantaló). visuals: els colors	amaga: perquè el puguis compa i utilitzar-lo i evitar envarços no desitjat i enfermetats molt greus (com la sida.)
CFB03 CFB10	El joc i la funda de Shrek.	Que aquest mobil te un joc i una funda.
CFB04 PA CFB07 PM	- frases amb ensenyament: un dibuï(?) de seguretat.	La idea és aturar embarços no desitjats.
CFB05 CFB09	QUE SALE EL SHREK, ES A DIR QUE ES UN FAMOS.	VENDRE EL PRODUCTE, ES A DIR UN MOBIL.
CFB08 CFB12	Shrek, molts colors que fan alegre l'anunci, però sobretot el nostre company Shrek que als nens els agrada veure.	Perquè surt shrek i als nens els agrada molt, i així li demanaran als pares que li comprin.
CFB15 PA CFB20	per prevenir embarasos i malalties.	Stop rollos con BomBo.
CFB16 CFB21 PM	- El tacte, el sabor, i la cançó. - Sobretot els nois que el fan son joves.	- La prevenció d'embarassos no desitjats.
CFB17 CFB25		flipa, toca, comparte, Inventa, Besa, sorprende, crea, Respeta, Descubre, Abraza ¡Tu eliges Hasta donde!
CFB18 PM CFB19	lingüístic→ play pach Shrek visuals → 100 € saldo. muntatge → Shrek	Això del 100€ de saldo es valid fins el 31/12/08 et treuen 12 € mes la primera recarga.
CFB22	doncs el desitg de comprar-ho per no agafar malaties	que no es quedi enbaraçada amb pocs anys
CFB24 PA CFB27 PA	La frase que posa l'anunci (STOP ROLLOS CON BOMBOS)	Dons de no tenir un embaràs no desitjat.

10.5.8. Fets remarcables

Respecte a la setzena categoria: la qualitat de l'explicitació

a) [Taules 10.1. i 10.5.] Els alumnes mostren certa facilitat a detectar la virtut o defecte principal d'un dels protagonistes quan aquest és explícit. És el que passa amb la dona del

protagonista ja que 24 de les 26 mostres asseguren que el problema que té és que no pot guardar-se cap secret. En el cas que aquesta virtut s'hagi d'inferir ja que no està explicitada al text, la proporció d'encerts baixa: només 16 dels 26 alumnes. De totes maneres, sembla el gest d'assenyalar la virtut d'un personatge d'un conte està prou consolidada en la majoria de l'alumnat ja que, fins i tot els que no encerten, en diuen d'altres de les quals el personatge també participa.

b) [Taula 10.9.] El fet que la majoria de contes tradicionals mostres una visió del món pròpia dels moments històrics on el rol social dels homes i les dones eren ben diferents ha estat clarament constatat en molts estudis i ha donat lloc a obres alternatives i a crítiques de diferents tipus. Tanmateix, la majoria d'aquests contes perduren i arriben als nostres joves d'una manera ben semblant a com s'havien difós segles enrere. Per això ens semblava interessant observar la capacitat de l'alumnat a l'hora d'extreure d'aquests contes una visió del món clarament masculina. Per tant, aquí ja no es tractava d'una inferència pragmàtica sinó d'una inferència creativa basada en judicis morals, el que es podria catalogar de lectura crítica a partir dels propis esquemes del món de l'alumnat. Ens ha sorprès veure que 18 de les 26 mostres no són capaces d'indicar cap element del conte de caire sexista i que 6 dels 8 que hi responen afirmativament es limiten a assenyalar que els homes treballen a fora i la dona a casa. Només dos s'adonen del paper d'estrassa que fa la protagonista de la història, que passa per tanoca, xerraire i mà foradada. Curiosament, no hi ha gaires diferències en relació al sexe dels informants, per la qual cosa es pot considerar la lectura crítica i les inferències en les quals intervenen els esquemes propis dels lectors són uns gestos poc consolidats.

Volem remarcar les mancances en aquesta resposta ja que, realment, la simple presència d'una pregunta així en un qüestionari sembla assenyalar una resposta afirmativa. La majoria del nostre corpus ha prescindit d'aquest índex.

c) [Taula 10.10.] Aquesta pregunta apuntava cap a la típica inferència implícita i textual pròpia d'un gran nombre de qüestionaris: relacionar diferents elements del text. En tenir una sola resposta possible, parlaríem d'una inferència pragmàtica. En aquesta activitat, la principal problemàtica que es detecta és la formulació de la resposta. 9 de les 25 respostes es podrien considerar adequades i 7 més denoten que s'ha fet la inferència però la seva plasmació és certament genèrica o ambigua. Un nou repte sorgeix davant nostre: formar els alumnes en la formulació correcta d'aquestes respostes, activitat impossible si les activitats de lectura són de tipus test. Cal remarcar, també, que 9 de les 25 mostres són errònies, fet que indica que una tercera part de l'alumnat analitzat no és capaç d'explicitar una inferència pragmàtica.

d) [Taula 10.13.] Ens trobem davant d'unes dades realment transcendents ja que marquen el resultat que haguéssim atorgat a aquesta activitat si hagués estat una activitat d'avaluació. Òbviament, se'ns podrà discutir si el criteri triat per discriminar respostes encertades d'incorrectes és l'adequat, però seria el que nosaltres creiem que s'hauria d'aplicar. Només

dubtem una mica amb la pregunta 10, ja que potser no s'haurien de considerar correctes les respostes formulades de manera poc clara, fet que rebaixaria ostensiblement el nombre d'encerts. Globalment, el resultat és força decebedor, una mitjana d'1,53 encerts sobre 4. Curiosament, coincideixen els resultats amb la corba de l'informe PISA, la majoria d'alumnat se situa en un perfil mig-baix (un o dos encerts) i hi ha molt pocs excel·lents (una mostra amb quatre encerts i cinc amb tres).

Paral·lelament, s'observa que les nou mostres en les quals participen dos alumnes tenen una mitjana molt pitjor: 1,11 encerts sobre 4, i això que s'hi inclou l'única parella que ha encertat totes les respostes. Ens preocupa veure que el treball en parella davant d'ordinador no millora els resultats del treball individual.

e) [Taula 10.15.] Aquesta activitat volia mostrar si els alumnes podien reformular les seves hipòtesis a mesura que avançava la lectura. Podríem considerar que és un bon resultat que dues terceres parts dels alumnes reformulin, tot i que, realment, el fet que l'altra tercera part resti inalterable als nous *ímputs* ens hauria de fer pensar gestos professionals formatius en aquesta direcció.

Respecte a la dissetena categoria: el desenvolupament de l'explicitació

a) [Taules 10.1. i 10.5.] Tot i que l'objectiu principal com a lector és assolir una inferència satisfactòria, des del punt de vista educatiu (i de l'avaluació educativa en particular) resulta molt important que el lector sigui capaç de justificar les raons textuais i no textuais de les seves inferències. Òbviament, el desenvolupament de l'explicitació es podria considerar una activitat merament escolar, dirigida a l'estudi i al comentari de textos, però no podem deixar de banda el paper formatiu d'aquestes explicitacions, ja que obliguen el lector en formació a fixar-se en el text, a aprofundir-hi i, en definitiva, a autoregular el seu propi procés de lectura. En aquest sentit, en un procés de lectura lineal no acadèmic, no tindria gaire importància si una inferència s'extreu d'una o diverses pistes textuais; en canvi, dins de l'àmbit escolar, fomentar la densificació i l'ampliació d'aquestes justificacions hauria de contribuir a la millora de la competència interpretativa de l'alumnat. Per totes aquestes raons té molt de sentit observar el nombre d'arguments que aporten els aprenents per donar suport a les seves inferències. En les dues taules que analitzem en aquest apartat observem que a la primera pregunta 11 dels 26 informants aporten dos o tres arguments. A la segona ja baixa el nombre (cansament?) i només 5 dels 26 aporten dos arguments. Veiem que la majoria de mostres passen amb un sol argument que justifiqui la virtut o el defecte del personatge. Aquesta dada coincideix amb la sentència general que als alumnes els costa argumentar, sobretot si se'ls demana una argumentació extensa. Sigui per mandra, sigui per poca competència lectora, la realitat és que aquest fet afecta clarament l'explicitació de la inferència i, possiblement, la majoria d'explicitacions de l'alumnat. Ens sembla, a més a més, que aquest tarannà va d'acord

amb les exigències que han rebut aquests alumnes ja que, en principi, si es dedueix la virtut o el defecte del personatge no sembla difícil aportar diversos indicis textuais que hi donin suport.

b) [Taules 10.2. i 10.6.] Pel que fa a la inclusió de la pregunta a la resposta, queda clar que és un gest no emprat per l'alumnat. Diem poc emprat perquè sembla difícil que no sigui conegut després de nou anys d'escolarització. Només tres mostres de la primera pregunta i sis de la segona inclouen la pregunta en la resposta. La resta, fins a 26, responen sense la primera part de l'oració. Tot i que no podem assegurar que sigui imprescindible rescatar aquest costum, creiem que caldria plantejar-se la seva pertinència, sobretot quan es treballa amb llibres de text.

c) [Taula 10.11.] La resposta a aquesta pregunta implicava una inferència pragmàtica prou rica per observar la quantitat de material lingüístic que hi dedicava l'alumnat. Només 11 de les 24 respostes empen més de 10 paraules, fet que reincident en la tendència a la brevetat i a la síntesi.

d) [Taula 10.14.] Aquesta era una de les dades que ens interessava més observar ja que en el nostre estudi exploratori (Ramos, 2008) ja havíem observat la dificultat dels alumnes per integrar dades provinents de diverses fonts. Recordem que aquesta activitat consisteix en la formulació d'una hipòtesi a partir de la informació del títol d'una rondalla, la seva il·lustració i el primer paràgraf, tenint en compte que la formulació ha de ser necessàriament creativa ja que no hi ha prou evidències per formular una explicitació concreta. La qüestió no era, per tant, l'encert, sinó quines i quantes d'aquestes tres informacions textuais eren preses en consideració per part dels lectors.

Tenint en compte el format de l'activitat, tots els alumnes han de tenir en compte el títol ja que el títol és la pregunta de l'activitat "per què el cel és tan lluny?". Ara bé, la tendència majoritària és prescindir de la imatge i simplement parafrasejar alguna de les informacions del primer paràgraf. En aquest sentit, si llegim atentament les activitats, moltes no es podrien considerar exactament hipòtesis sinó més aviat reformulacions del que han entès. Només 4 dels alumnes prenen en consideració algun dels elements de la imatge. Tot i que és difícil, fins i tot per als lectors experts²⁴, integrar aquesta imatge a la hipòtesi, el més destacable és el fet que considerin que la imatge no té cap importància amb el nucli de la història, com expliciten aquests alumnes en el mateix exercici:

AVB10: Jo crec que no pot tenir ninguna relació el xafar un material amb la distància de la terra al cel.

AVB31: *Yo crec que no hi ha cap relacio apart dels estels.*

De fet, els resultats mostren menys capacitat d'integració que la que es va trobar a l'estudi exploratori, fet paral·lel a la poca dedicació per la descripció de la imatge.

Més preocupants són, encara, els quinze alumnes que ni tan sols tenen en compte la

24 Fet contrastat en diversos curs de formació de professorat.

informació del primer paràgraf i s'enroquen en hipòtesis inicials contradictòries amb la nova informació aportada. Sigui per manca de comprensió, sigui pel desconcert que provoca una activitat tan oberta, semblaria interessant fomentar tots aquests gestos de combinació de dades per elaborar inferències i hipòtesis creatives i, sobretot, per explicitar-les per escrit.

e) [Taula 10.16.] Dins de la mateixa activitat, volíem veure quants arguments aportaven per defensar la seva hipòtesi. 21 de les 34 mostres n'aporten un, 10 no n'aporten cap i només 3 ho justifiquen amb 2. Aquesta sincretisme sembla lògic atesos els resultats de la taula anterior, on hem observat la gran dificultat a l'hora d'observar el text.

f) [Taula 10.17.] Realment, aquesta taula és de molt difícil anàlisi atesa la varietat de línies de respostes que observem en l'alumnat. Una conclusió és clara: no van entendre la pregunta. Ara ve, el fet és preocupant perquè es tractava d'una tasca de recontextualització que repetia una tasca que s'havia fet els dies anteriors a classe. Tanmateix, gairebé cap de les aportacions dels alumnes respon al que es demanava, potser desconcertats pel fet que s'haguessin de llegir imatges, símbols i textos a classe de tecnologia. Les dades reiteren la necessitat de protegir i formar els nostres alumnes de l'agressivitat de la publicitat ja que, seguint les dades d'aquesta activitat, no són capaços de llegir entre línies.

En línies generals veiem que hi ha mancances importants en el desenvolupament de l'explicitació.

Respecte a la divuitena categoria: la correcció de l'explicitació

a) [Taules 10.3. i 10.7.] Només catorze de les 51 respostes que donen els alumnes a aquestes dues preguntes són oracions, la resta està conformades per sintagmes o d'altres estructures que no poden ser considerades oracions.

b) [Taules 10.4 i 10.8.] Un cop observats els resultats d'aquesta categorització, creiem que potser hagués estat millor seguir el format de l'epígraf que segueix aquestes paraules ja que el nombre d'errades de normativa és directament proporcional a les paraules escrites per l'alumnat. Tot i això, de les 51 respostes, n'hi ha 19 que tenen tres o més errades de normativa. La resta en tenen un màxim de dues, però cal tenir en compte que la majoria són força breus.

Només nou respostes presenten errors tipogràfics greus (recordem que es tracta d'una activitat sobre suport informàtic).

c) [Taula 10.12.] En aquest cas, hem relacionat el nombre d'errades amb el nombre de paraules, de manera que és més fàcil fer-se una idea del nivell de correcció de l'alumnat. De les 24 respostes, onze presenten més d'una errada de normativa cada cinc paraules. Si tenim en compte que l'alumnat informant representa l'excel·lència del nostre corpus, sembla clar que no estan assumides les normes mínimes. Reprenem la idea que ha girat al voltant de tot el treball: la correcció afecta la competència lectora? L'afecti o no, el que està clar és que incideix en els registres en general i, en les explicitacions de les inferències en particular, ja que resulta

molt difícil acceptar respostes amb errades que poden, fins i tot, induir a errors de comprensió.

10.6. Rúbrica de l'estat de la qüestió sobre l'explicitació de la inferència

Gestos generalitzats a tot o gairebé tot l'alumnat	Gestos presents a la majoria d'alumnat	Gestos presents a una minoria d'alumnat	Gestos amb presència puntual o nul·la al corpus
Identifica la virtut o el defecte principal d'un personatge de conte quan aquesta s'hi fa explícita.	Identifica la virtut o el defecte principal d'un personatge a partir dels seus fets.		
		Infereix creativament elements sexistes d'un conte a partir dels tòpics més genèrics.	Infereix creativament elements sexistes d'un conte i els justifica adequadament.
	Infereix una relació implícita i textual, tot i que la formula poc acuradament.	Formula correctament una inferència implícita i textual (pragmàtica)	
		Globalment, mostra habilitat per respondre preguntes que demanen inferències.	
	Reformula les seves pròpies hipòtesis a mesura que rep noves informacions.		
	Justifica amb un sol argument textual les seves inferències.	Justifica amb dos o tres arguments textuais les seves inferències.	
La resposta conforma una seqüència de discurs independent de la pregunta.			Inclou la pregunta en la formulació de la resposta.
	Explicita les inferències amb un màxim d'economia de paraules.	Explicita les inferències amb un mínim de riquesa.	
	En la formulació d'hipòtesis, parafraseja elements explícits del text i prescindeix de tots aquells que no sap integrar.		En la formulació de les hipòtesis inclou tota la informació de què disposa, fins i tot aquella de difícil integració, per redactar una hipòtesi rica i coherent.
	Integren la informació del primer paràgraf a la seva hipòtesi inicial si aporta informació contradictòria.		Prescindeix de la majoria de detalls de les imatges que acompanyen un text, sobretot si no les sap relacionar.
	Argumenta la seva		Argumenta la seva

	hipòtesi amb un argument.		hipòtesi amb tots els arguments possibles.
			Identifica elements visuals o formals que poden donar lloc a inferències de tot tipus en textos publicitaris a l'aula de tecnologia.
	Explicita les inferències amb sintagmes o d'altres formes parcials que no suposen oracions gramaticalment correctes.	Explicita les inferències amb oracions gramaticalment correctes.	
	Escriu amb ordinador sense errors tipogràfics greus.		
	Explicita la inferència amb més d'una errada de normativa cada cinc mots.	Explicita la inferència amb menys d'una errada de normativa cada cinc mots.	

11. Conclusions de la recerca i aplicabilitat dels resultats



La recerca en didàctica només té validesa quan conté a la vegada un rigor científic i metodològic acceptable per la comunitat d'experts i unes línies d'aplicabilitat clara assumibles pels docents que conviuen amb l'investigador. Aquesta màxima -que ja havíem avançat al principi del treball- ha marcat en tot moment el nostre tarannà i ens ha conduït al punt on som ara: un punt en el camí. No hem arribat a assolir tots els objectius que preteníem i han quedat moltes coses per analitzar en profunditat: alguns dels gestos lectors que s'han quedat en fase d'observació i les consideracions del professorat a les entrevistes mereixerien una bona relectura. Segurament, l'eufòria de disposar d'un any per investigar ens va fer ser massa ambiciosos i no vam calcular exactament el repte colossal que suposa descriure els gestos lectors dels nostres alumnes quan inicien l'ESO. Volem tornar a fer esment en aquest moment que la magnífica col·laboració del professorat ha estat una de les causes afortunades del col·lapse de l'investigador. És ben cert que costa molt entrar a les aules, però també és veritat que quan hi ha el temps de generar uns lligams de confiança entre el professorat i el professor-investigador, el nivell d'implicació i de satisfacció és absolut i enriquidor per ambdues bandes. En la recerca han participat tres companyes d'institut, però cinc dels vuit col·laboradors ni tan sols ens coneixien en el moment de començar: el fet de tenir temps per

entrar a poc a poc ha estat realment extraordinari, les sessions d'equip docent on es va poder explicar la recerca als professors de les diverses àrees van suposar moments insòlits de reflexió didàctica dins de rutines massa sovint monopolitzades per les feines urgents inajornables. Massa sovint la recerca universitària ha arribat al centre, ha deixat una enquesta o una activitat per als alumnes, s'ha endut el material i s'ha acomiadat sense ni tan sols fer un mínim retorn de tot plegat. A banda de la desconfiança i la desafecció que genera aquesta actitud, el pitjor és que perd l'oportunitat d'incidir en la realitat, perd la segona de les premisses que ha de tenir tota recerca en didàctica, seria bo que se'n prengués nota. Ens agradaria pensar que cap dels professors que ha participat en la recerca i que cap dels dos centres que ens ha acollit hagi experimentat la sensació que ens havíem aprofitat d'ells sense aportar-los res.

La **primera conclusió/aportació** que volem exposar és que el nostre treball és **ben viu** i que aquest informe és **provisional**. Aquesta afirmació, que s'ha convertit en un gran tòpic de les recerques, en el nostre cas significa el repte d'anar matisant, ampliant, rellegint les dades i els resultats i, conseqüentment, de convertir aquest informe en un discurs viu. Afortunadament, els recursos informàtics actuals permeten refer l'original en temps real sense cost econòmic, per la qual cosa generarem un document paral·lel a la memòria que s'actualitzi periòdicament a través del nostre bloc *Didàctica*²⁵. Queda, a la vegada, la feina de difusió de les nostres dades i conclusions. Creiem que existeixen, com a mínim, tres vies clares de difusió de la nostra tasca:

- a) En primer lloc, la publicació d'articles en revistes especialitzades, feina que emprendrem tot seguit ja que disposem d'alguns contactes interessants a través del grup de recerca FRAC.
- b) En segon lloc, considerem que els resultats d'aquesta llicència condueixen directament a la confecció d'un curs de formació docent interdisciplinari sobre la temàtica dels gestos professionals al voltant de la lectura. Tot i que ens sembla una magnífica forma d'influència, aquesta via dependrà del temps de què disposem.
- c) En tercer lloc, la confecció de materials didàctics inspirats en aquesta manera de treballar hauria de ser una via d'accés a les aules que validés les nostres conclusions. Dedicarem els propers cursos a aquesta tasca, tant en el si del nostre institut com en l'àmbit d'alguna editorial que s'hi pugui interessar.

A més a més, creiem que la nostra feina podria ser aprofitada per concretar alguns aspectes, certament opacs, relatius a la lectura dels actuals currículums. Tanmateix, aquesta decisió no ens pertoca i serà el temps qui dirà si hem caminat en el bon camí o no.

L'eix aglutinador de tota aquesta difusió serà, un altre cop, el nostre bloc, en el qual enllaçarem les properes publicacions i advertirem de les diverses activitats que protagonitzem.

²⁵ <http://blocs.xtec.cat/jmrs>

La **segona conclusió/aportació** suposa una nova validació d'una **metodologia qualitativa** basada en un instrument de recerca ancorat en les pràctiques reals de les aules: els exercicis de lectura i d'escriptura realitzats pels alumnes. El nostre treball de 2006 va posar de relleu la importància d'aquest recurs per a la recerca i per a la formació i autoformació del professorat; creiem que, amb aquesta nova aportació, acabem de donar consistència a un dels instruments que haurà de ser clau en la didàctica de la llengua i de la literatura en els propers anys. Tot i la gran quantitat de treballs i de documents que la didàctica està generant, no podem oblidar que es tracta d'una disciplina relativament jove, en la qual la majoria dels seus pares i mares encara estan en actiu, tant en l'àmbit català, com en l'hispanic o el francòfon. Aquesta joventut ha suposat un gran enriquiment de punts de vista, però també ha provocat algunes febrades que al cap del camí no han aportat massa cosa. Amb la nostra recerca hem volgut tornar als orígens, al paper i al llapis, a l'alumne/a que escriu i el professor/a que llegeix, avalua i pren decisions; potser no ens n'hem sortit, però sincerament creiem que és un molt bon camí: començar la formació dels docents per allò que es veu i que, finalment, els condemna.

La **tercera conclusió/aportació** fa referència a la **noció de gest lector**. Tot i que es troba en procés de definició dins de l'àmbit francòfon del qual l'hem adoptat, ens ha servit per articular perfectament la nostra recerca. Les paraules de Jean-Paul Bernié (2008: 238) a la discussió del llibre de Bucheton i Dezutter (2008) són una bona mostra de la força i de la dispersió en la qual viu encara aquest concepte:

Il n'en reste pas moins que l'urgence d'un débat épistémologique à ce niveau ne tardera pas à s'imposer: le référent du geste professionnel est, selon les contributions, la tâche, la corporéité dynamique, le schème, le scénario ou la configuration. D'une contribution à l'autre, l'on passe de "gestes didactiques" à "gestes de tissage" (mais ne sont-ils pas tout aussi didactiques?) ou à "gestes d'orientation culturelle" (même question).

Hem de reconèixer que cal seguir pensant en la seva articulació amb d'altres conceptes més consolidats, principalment el d'*estratègia de lectura*. Creiem que les rúbriques de gestos lectors que hem generat en aquest treball semblen indicar que bona part dels processos que intervenen en l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació de la lectura són visibles, definibles i, en conseqüència, transferibles en programes d'ensenyament. Hem observar, a més a més, que aquesta definició de gestos pot ser matisada i superar les nocions més mecàniques o automàtiques. Existeixen a les nostres aules gestos docents i gestos d'estudi (en el nostre cas lectors) de vital importància ja que són accions intencionades amb un objectiu formatiu central en la interacció entre aprenents i docents com a vessant externa i visible de processos mentals complexes als quals, segurament, el professional difícilment podrà tenir accés.

Tanmateix, el mestratge d'aquests gestos implica necessàriament una progressiva definició de la seva metacognició, és a dir, com millor es realitza un gest, millor se sap explicar com funciona, amb la qual cosa augmenta la seva part visible i la seva capacitat de transferència, eix de qualsevol formació amb un esperit competencial.

Tenint en compte que el gest professional és una acció intencionada que cerca un determinat objectiu, una determinada reacció en l'alumne en forma de millora qualitativa del seu saber, saber fer i saber ser; observar-los, practicar-los i entendre'ls ha de contribuir a la seva eficàcia com a docent. De la mateixa manera, si el gest lector és una acció intencionada per part d'un alumne d'entendre un text i de donar-ne fe, de deixar un registre d'aquesta comprensió, en la mesura que aprengui el funcionament dels gestos lectors fonamentals podrà esdevenir més competent en una multiplicitat de textos. En aquest sentit, podem dir que: *Enseigner n'est pas un métier ni invisible ni impossible à décrire. c'est un métier complexe, fourmillant de dilemmes, de savoirs cachés, qui n'est obscur que parce que son analyse précise est à peine entamée et parce que la tradition de l'enseignant seul maître à bord et responsable sans le secret de sa classe a la vie dure.* (Bucheton, 2008:19)

La **quarta conclusió/aportació** és la confirmació, un cop més, que l'**avaluació qualitativa** té un paper ineludible en un enfocament competencial dels aprenentatges. Malgrat les innumbrables taules i estadístiques amb què hem intentat facilitar la comunicació de les nostres dades, les conclusions de cada capítol han estat clarament qualitatives. Després de la publicació de l'informe provisional de les dades extretes de la prova passada als alumnes de 6è de primària, podíem llegir en tots els diaris afirmacions com aquesta:

Uno de cada cuatro alumnos acaba la educación primaria sin haber alcanzado las competencias básicas en lengua catalana, lengua castellana o matemáticas. Los resultados de la primera evaluación de sexto curso, que pasaron 64.388 alumnos entre el 6 y el 13 de mayo, confirman lo que muchos profesores y maestros ya habían detectado, que el fracaso escolar empieza antes de la ESO y se necesitan mecanismos para atajarlo.

(*La Vanguardia*, 17-6-2009)

Les conclusions d'aquestes dades i les propostes d'actuació són *arxiconegudes*, però cal plantejar-se si, en el millor dels escenaris possibles, tenim clar quins gestos lectors no domina un determinat alumne i com se'l pot ajudar a millorar-los. Les xifres són necessàries, imprescindibles fins i tot, però generen sempre suspicàcies. Molts experts, entre ells Gregorio Luri²⁶, afirmaven que s'havien simplificat tant les proves, per tal que sortissin resultats acceptables, que perdien bona part de la seva validesa. Si només ens fixem en el percentatge estem perduts. Cal esperar l'informe definitiu per valorar si hi ha un esforç de concreció que

26 Afirmació llegida en una entrevista a *El Periódico de Catalunya* el dia que es van publicar els resultats provisionals. Lamentablement, no hem pogut recuperar el text exacte, però en volem donar fe atesa la relació d'aquest autor amb el plantejament inicial del treball.

ajudi el professorat a ser més eficaç.

D'altra banda, volem insistir que tots els nostres resultats estan extrets d'alumnes que, teòricament, haurien superat fàcilment aquesta prova. Aquest fet ens sembla més rellevant encara ara que hem analitzat els treballs ja que defineixen en certa manera l'excel·lència lectora del nostre alumnat, no només la competència mínima exigible. Deixem en mans del lector interessat el judici d'establir la distància existent entre la suposada competència mínima a 6è i l'excel·lència de la nostra mostra.

La **cinquena conclusió/aportació**, ben relacionada amb l'anterior, és que hi ha alguns gestos lectors que no s'assoleixen adequadament a l'**Educació Primària**. Tenint en compte que hem analitzat els alumnes que mostrarien l'excel·lència, hi ha molts dels gestos lectors que podríem considerar bàsics que realment no es realitzen d'una manera prou competent. Analitzarem concretament tots aquests aspectes al final d'aquestes conclusions, però ha arribat el moment de plantejar-nos seriosament el nivell de competència lectora de l'alumnat en deixar l'educació Primària i prendre mesures decidides per revertir-les si volem l'equitat social. El retorn de les qualificacions a Primària va ser una primera acció, la prova endegada el curs 2008-2009 a final de 6è pot sorgir bons efectes però, segurament, cal replantejar-se moltes de les dinàmiques professionals d'aquesta etapa educativa.

La **sisena conclusió/aportació** és la constatació i la demostració que la **competència lectora** intervé en totes les àrees d'aprenentatge, essent la **competència interdisciplinària** per excel·lència. Un primer element a tenir en compte és observar com la lectura, i les dificultats de lectura, ha afectat significativament els resultats dels exercicis de totes les àrees. L'activitat 1, inscrita a Visual i Plàstica, es veu afectada per la poca capacitat d'alguns alumnes de copsar la idea principal d'un text, de manera que la il·lustració que proposen no va, en molts casos, més enllà de l'impressionisme. A la vegada, la justificació escrita que fan de la seva il·lustració és ben superficial i prescindeix de la majoria d'aspectes de lectura i interpretació d'imatges que la professora ha treballat a l'aula. L'activitat 2, de matemàtiques, ens ha mostrat la dificultat de l'alumnat per entendre enunciats no previstos i, sobretot, la poca habilitat dels alumnes a l'hora de contextualitzar els seus aprenentatges. En la gravació que vam portar a terme s'observa perfectament la simplificació del discurs matemàtic dels alumnes, fet íntimament relacionat amb la metacognició del seu procés. L'activitat 3, de ciències experimentals, mostra perfectament el tipus de lectura textual i explícita que predomina a les nostres aules, i l'entrebanc que això suposa a l'hora de realitzar un aprenentatge significatiu i relacionat dels diferents conceptes **a totes les àrees**. Però a la vegada ens ensenya com els alumnes han *rutinitzat* una manera de fer i no són capaços d'anar més enllà quan se'ls demana que qüestionin elements que no apareixen textualment al

discurs. La responsabilitat de totes les àrees a l'hora d'ensenyar a pensar, a raonar, a contextualitzar, a relacionar va íntimament relacionada amb la lectura i la interpretació de textos. L'activitat 4, de tecnologia, suposa un testimoni de luxe a l'hora de copsar la poca capacitat d'observació de detalls per part de l'alumnat. Resulta especialment significatiu el fet que aquesta poca sensibilitat es doni en textos visuals (passa el mateix a l'activitat 1 i a la 5) ja que, teòricament, el llenguatge visual se sol dir que és més proper a l'alumnat. Si la seva capacitat de mirar un text visual resulta tan impressionista, podem imaginar-nos què passa en els textos escrits, on els detalls, els matisos, poden venir de la presència o l'absència d'una coma. Ens adonem com la competència interpretativa, tal com l'hem definit al capítol 3, afecta totes les àrees i que, per tant, tothom disposa de situacions d'aula proclius al seu desenvolupament.

Hem descobert la sopa d'all: tots els professors i totes les professores són professors de llengua. Ho diuen els currículums des de fa dècades. Segurament tots els professors som professors de totes les matèries i, segurament, la llengua és l'eina clau per assolir l'èxit escolar. Què passa doncs? La resta de professorat ignora aquesta circumstància? S'absté d'incidir-hi? Els resultats de la nostra recerca no van en aquesta direcció: l'interès dels claudres en la nostra tasca i les reflexions de tots i cadascun dels professionals col·laboradors ens fan veure que la mancança principal rau en l'establiment de criteris clars que els ajudin a guiar la seva tasca i incloure-hi la competència lectora -i la llengua en general- com a eina de suport preferent. Si observem la resposta que han donat els professors que no són de llengua a la pregunta 19 "Quins creus que són els principals problemes de lectura de l'alumnat de 2n d'ESO?" observem que està basada en tòpics i generalitats, on gairebé no s'aprecia cap línia d'acció clara i específica al voltant de la lectura:

Tant de lectura com de text com d'imatges és la precipitació i la falta d'interès d'alguns alumnes. (CF VIP)
En aquest cas, més que llegir, els alumnes m'havien d'escoltar i després, a l'activitat escrita, llegir atentament els enunciats per poder respondre adequadament al que se'ls demanava. Moltes vegades, la falta d'atenció, d'interès, de motivació... afegides al fet d'escoltar parlar d'alguna cosa que els hi queda molt lluny del seu enteniment poden ser causa del problemes que hores d'ara ens trobem a les aules. (CF MAT)
- Penso que quan els alumnes llegeixen un text, llegeixen sense entendre. Crec que és una barreja de falta d'atenció i manca de costum, perquè si sense entendre ja se'n surten aleshores no s'esforcen per entendre. No estan acostumats a llegir i entendre alhora. (CF EXP)
- Els desconec, potser falta d'atenció i concentració. En general tenen un vocabulari pobre que dificulta la comprensió de determinats textos. (AV EXP)
- Comprensió. Esforç. Imaginació? (CF TEC)
- Penso que són ganduls per llegir perquè estan acostumats a molta informació visual, la tele, l'ordinador, els videojocs... i això ha provocat una sobre estimulació visual i auditiva des de nens que al trobar-se amb el blanc i negre del paper escrit, es converteix per a ells en monotonia, desconnecten amb facilitat, no els interessa, no els estimula... cansa massa. Vivim en la cultura del mínim esforç, "per què llegir un llibre si puc veure la peli?"... (CF EF)

Culpa del professorat? En absolut. Qui els ha format en tot això? I en canvi, el currículum els pressiona i no tenen temps per a filigranes que no està del tot clar com han de desenvolupar i, molt important, com han d'avaluar. No podem deixar de tornar a recordar al mestre Ph. Perrenoud (2004) quan afirmava: *Si la escuela quisiera crear y fomentar el deseo de saber y la decisión de aprender, debería aligerar considerablemente sus programas, para "integrar al tratamiento de cada capítulo todo lo que permite a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de él" Ahora bien, los programas están pensados para alumnos cuyo interés, deseo de saber y voluntad de aprender se considera que se han adquirido y son estables*.

Si alleugerim els programes o, encara millor, si recentrem els programes, potser podrem incorporar a les aules el treball sistemàtic sobre aquests gestos lectors clau d'una manera motivada, significativa, ja que allò que es llegeixi tindrà sentit. El nostre treball amb el professorat ens ha servit per observar que, en alguns moments, alguns professors s'han format, no tant per l'acció de l'investigador, sinó per la possibilitat real de reflexionar sobre les seves pròpies pràctiques en un temps concret, amb l'acompanyament de l'investigador i amb uns objectius clars. Ens semblen molt significatives les paraules de CF MAT:

A mi m'ha fet reflexionar molt més del que m'esperava, per això només ja ha valgut la pena participar-hi.

He entrat en el camí adequat per arribar a entendre fins a quin punt, quan el profe parla als seus alumnes tractant de transmetre algun coneixement, el nano a més d'escollar aconsegueix assimilar i interioritzar el que se li està dient.

És realment capaç de reproduir el que acaba d'aprendre?

La manera com el profe es dirigeix als alumnes en el moment d'introduir un nou concepte és la més adequada?

Hauríem de donar la possibilitat als alumnes de anar descobrint i expressant amb les seves paraules allò que els hi posem a l'abast per a més tard poder nosaltres puntualitzar al respecte?

Aquestes són només algunes de les preguntes que m'he plantejat.

Aquesta contextualització de la recerca i, sobretot, la contextualització de la formació inicial i contínua amb formadors acompanyants sembla molt més potent que el curs presencial o el curs telemàtic ja que permet portar la recerca acció a l'estadi de funcionament més pur. Creiem que caldrà pensar-hi, però que si volem que el nostre professorat es pugui formar en aquest tipus de destreses competencials, en l'aprenentatge d'aquests gestos professionals eficaços, hem d'esmerçar recursos en aquesta direcció. És ben sabut que, per molt que ho diguin les lleis, els professors només canvien quan troben que alguna de les novetats és factible a les seves aules:

La experiencia de las reformas de las últimas décadas, así como los resultados de numerosas investigaciones

sobre cómo de implementan las filosofías pedagógicas que acompañan a las leyes educativas, son tozudas a la hora de manifestar que sin una verdadera implicación del profesorado el fracaso está asegurado. Lo más que acostumbra a conseguirse es forzar a las profesoras y profesores a que en sus documentos, más o menos burocráticos, utilicen hasta la saciedad esos nuevos vocablos. (J Torres Santomé, 2008)

La setena **conclusió/aportació** rau en els documents de caire teòricopràctic que aquesta memòria de llicència d'estudis posa a la disposició del professorat i dels editors. Es tracta principalment de dos tipus d'idees. Per una banda, el corpus de formats que presentem a l'annex 1 i que ha servit de base per a les intervencions didàctiques permetrà els docents conformar activitats al voltant de la competència lectora més enllà de qüestionari amb respostes tancades, fletxes i creuetes. D'altra banda, l'esforç de definició dels components de cada un dels gestos lectors (qüestionament, resum, definició, activació de l'intertext lector, explicitació de la inferència) hauria de permetre el seu desenvolupament a les aules d'una manera molt més endregada des de totes les àrees. La formulació d'aquestes definicions permet perfectament la seva difusió i aplicació a les aules.

La vuitena **conclusió/aportació** es troba en la demostració ineludible de la relació entre l'avaluació de la competència lectora i els registres de lectura que genera. Només ens hem fixat en allò escrit (haguéssim pogut transcriure, però tornaríem a tenir llengua escrita). Com qualsevol altre professor, només disposem d'un registre en el qual la competència expressiva resulta fonamental. Un dels fets que hem observat en totes les activitats és la poca *delicadesa* de l'alumnat a l'hora de facilitar al lector una lectura agradable dels seus registres: errades de normativa de l'alçada d'un campanar, mancança de signes de puntuació, brevetat elevada a l'enèsima potència... Segurament, alguns d'aquests gestos expressius es deuen a mancances de codi i d'altres a la cultura de l'esforç predominant, ara bé, la pregunta és: tenint en compte que la majoria d'aquestes activitats van tenir una qualificació per part del professorat i que, per tant, l'alumnat sabia que serien avaluades, com és possible que amb aquest tipus de registres s'obtinguin notes satisfactòries a la majoria de les àrees? És ben possible que la competència expressiva i el compliment de la normativa no siguin factors rellevants a l'hora d'assolir l'èxit escolar.

Finalment, ens sembla oportú reflexionar sobre la informació que ens aporten les rúbriques de cada gest lector i assenyalar possibles intervencions en forma de gestos professionals que es podrien tenir en compte per a la superació dels dèficits que s'han observat. Volem remarcar la idea que així com tots aquests gestos lectors afecten el rendiment de totes i cadascuna de les àrees, els gestos professionals que proposem haurien de ser implementats per la globalitat dels equips docents per aconseguir un efecte significatiu.

En primer lloc presentarem un llistat de 107 gestos lectors relatius als cinc gestos globals²⁷ que hem definit. Els hem dividit en tres blocs relatius a cada gest.

En cada primer bloc apareixen els **gestos lectors consolidats per l'alumnat a principi de 2n** d'ESO. Considerem que aquests gestos s'assoleixen de forma adequada a l'educació primària i que, per tant, no han de ser objecte de cap actuació suplementària.

En cada segon bloc apareixen els **gestos lectors no consolidats per l'alumnat a principi de 2n**, fet que indica que alguns alumnes els han assolit o que les seves realitzacions s'acosten al que creiem que seria desitjable. Com que l'objectiu que presideix aquest treball és eixamplar els nivells d'excel·lència, creiem que cal treballar més intensament aquests gestos no consolidats per la majoria. Si un nombre significatiu de l'alumnat els ha assolit, sembla lícit pensar que molts més companys ho podrien fer.

Finalment, en cada tercer bloc, hem recollit **els gestos lectors incipients o inexistents per l'alumnat de 2n d'ESO**. Si no s'han trobat traces significatives d'aquests gestos a la mostra és segurament perquè es tracta d'un tipus d'operacions massa complexes com per ser abordades abans de l'ESO, i més si no es tenen consolidats els gestos anteriors. Això ens fa pensar que haurien de ser explotats a partir de l'educació secundària.

Després d'aquests cinc llistats, hem elaborat dues relacions més: la primera conté 33 GPP (gestos professionals a Primària) i la segona 26 GPS (gestos professionals a Secundària), que haurien de seguir de guia per orientar les accions del professorat i allò que haurien de fomentar en l'alumnat.

Pel que fa al qüestionament

Gestos lectors consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO
1. Formular i respondre preguntes on la relació entre pregunta i resposta és explícita i textual.
2. Construeix i sap respondre qüestionaris conformatats per preguntes explícites i textuales.
3. Respondre la totalitat o la majoria de preguntes que es plantegen.
4. Localitzar i extreure informació literal del text.
5. Formular preguntes adreçades a descobrir informacions puntuals del text.
6. Mantenir la informació externa al text fora de les respostes.
7. Formular les preguntes seguint l'ordre interrogatiu normatiu.
8. Emprar correctament els pronoms interrogatius <i>quan, quant, quantes, com</i> .

²⁷ Arribats a aquest punt del treball, som conscients que no hem pogut resoldre la dicotomia d'anomenar gestos lectors tant a les accions més globals (explicitació de la inferència, resum...) com als seus microcomponents. Com que creiem que, malgrat tot, el que resulta rellevant és la seva descripció i no pas el seu nom, deixem aquest assumpte pendent.

9. Donar respostes breus (d'un mot o d'un sintagma) 10. Donar respostes llargues amb el suport del text, transcrivint fragments.
Gestos lectors no consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO 11. Formular i respondre preguntes amb relació implícita i basada en els esquemes del lector quan els continguts d'aquests esquemes han estat treballats a classe. 12. Incorporar de forma precisa la informació externa al text. 13. Formular preguntes per resoldre dubtes relatius al vocabulari. 14. Formular preguntes independentment del text, evitant inconcrecions o generalitzacions. 15. Formular preguntes que demanin la integració de diferents elements del text d'una manera adequada i correcta. 16. Dominar les diferents unitats de temps i relacionar-les amb els fets d'un text. 17. Interpretar correctament les relacions de causa i efecte existents en un text. 18. Emprar el signe d'interrogació al final de les preguntes. 19. Emprar la majúscula a l'inici d'una pregunta i d'una resposta. 20. Accentuar els pronoms interrogatius què i per què. 21. Realitzar respostes extenses emprant les pròpies paraules.
Gestos lectors incipients o inexistents per l'alumnat a principis de 2n d'ESO 22. Formular preguntes amb relació implícita i textual. 23. Formular preguntes amb relació implícita i basada en els esquemes del lector quan no s'han treballat anteriorment aquests esquemes. 24. Formular preguntes dobles. 25. Formular preguntes amb fórmules complexes com: <i>enumera, explica-ho, per què...</i> 26. Incorporar els propis esquemes i coneixements a les preguntes i respostes. 27. Qüestionar-se globalment sobre el significat d'un text. 28. Formular i respondre adequadament preguntes on s'hagi d'observar i tenir en compte i comprendre globalment un fragment. 29. Incorporar els coneixements del món i els seus propis en les seves preguntes. 30. Utilitzar fórmules per concretar l'abast d'una pregunta per evitar ambigüitats. 31. Relacionar a través de connectors temporals diversos fets en moments passats diferents.

Pel que fa al resum d'un text narratiu

Gestos consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO
32. Emprar signes de puntuació. 33. Utilitzar més punts que comes.

34. Conèixer les tres parts principals d'un text narratiu i saber-les marcar.
35. Referir en el resum els sis moments fonamentals d'una narració (exposició, esdeveniment, desencadenant, complicació, resolució i final)
36. Eliminar la informació no important per al resum.
37. Mantenir la referència al personatge principal seguint el text original, amb la repetició i els pronoms.
38. Usar el marcador I com a connector central, augmentant el seu ús a mesura que avança el text.
39. Emprar els marcadors bàsics per endreçar el text (quan, després; mentre, al final, llavors)
40. Escriure en passat utilitzant el passat perifràstic i l'imperfet d'indicatiu.

Gestos lectors no consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO

41. Adequar el resum a les dimensions sol·licitades sense extralimitar-se.
42. Incorporar al resum el màxim d'informació.
43. Dividir el resum en paràgrafs atenent l'estructura narrativa.
44. Dominar els límits de l'oració i marcar-lo amb punts.
45. Saber detectar la moralitat d'un conte.
46. Aplicar la regla de substitució per integrar l'aparició reiterada de successos.
47. Pronominalitzar sempre que és possible per evitar repeticions.
48. Utilitzar marcadors específics d'inici i de tancament de l'acció.
49. Escriure la forma normativa dels marcadors.

Gestos lectors incipients o inexistents per l'alumnat a principis de 2n d'ESO

50. Utilitzar un esquema per representar una estructura narrativa.
51. Dominar l'ús variat de la coma.
52. Incorporar anàfores lèxiques en la referència al protagonista.
53. Usar un sistema de marcadors temporals ric i variat per cohesionar el text, propis del registre estàndard.
54. Emprar marcadors per relacionar dos moments del passat.
55. Introduir formes de passat simple en la narració del passat.

Pel que fa a la definició

Gestos lectors consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO

56. Identificar prefixos senzills i relacionar-los amb el sentit del terme.
57. Contextualitzar les definicions a l'accepció usada en un text.

58. Definir segons l'esquema "categoria de definició + 1 propietat". 59. Definir els adjectius i els verbs a través de la sinonímia. 60. Abreujar al màxim la definició, encara que es perdi qualitat. 61. Centrar la definició en el mot definit.
Gestos lectors no consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO
62. Tenir en compte el context a l'hora de definir un mot desconegut. 63. Tenir en compte la informació morfològica bàsica a l'hora de definir un mot desconegut. 64. Identificar lexemes en els quals hi ha hagut variacions fonològiques o ortogràfiques. 65. Definir els conceptes en tercera persona encara que hi hagi identificació. 66. Explicitar la categoria de definició amb mots senzills, poc precisos o sinònims. 67. Utilitzar categories de definició en els substantius. 68. Respectar la categoria lèxica en la formulació de la definició, tot i que no s'esmenta.
Gestos lectors incipients o inexistents per l'alumnat a principis de 2n d'ESO
69. Explicitar la categoria de definició en conceptes abstractes o mots de relativa dificultat. 70. Utilitzar categories de definició en verbs o adjectius. 71. Aportar les propietats necessàries a la definició i posar exemples. 72. Proposar diversos sinònims a l'hora de definir. 73. Autoregular les pròpies definicions per valorar si hi manca informació essencial, si hi ha ambigüitats o està mal formulada.

Pel que fa a l'activació de l'intertext

Gestos lectors consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO
74. Identificar tòpics referits als contes infantils, sobretot els referits al contingut: personatges, objectes i llocs. 75. Citar els tòpics propis del món fantàstic.
Gestos lectors no consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO
76. Identificar i citar accions tòpiques als contes infantils. 77. Formular els tòpics d'una manera senzilla i aïllada. 78. Formular tòpics de manera complexa, tot relacionant gramaticalment o semàntica diversos elements del text. 79. Integrar dues preguntes relacionades en una sola resposta a través d'un connector causal. 80. Conèixer els termes propis de l'Edat Mitjana. 81. Justificar les seves afirmacions amb un o diversos arguments.

82. Conèixer continguts generals referits a l'Edat mitjana per relacionar-los amb el text.

83. Activar el seu intertext lector a partir dels referents del món audiovisual.

Gestos lectores incipients o inexistent per l'alumnat a principis de 2n d'ESO

84. Identificar i citar tòpics formals. (fórmules i elements estilístics).

85. Mostrar coneixements acadèmics sobre l'Edat mitjana.

86. Autoregular les seves pròpies respostes per tal d'evitar formulacions genèriques.

87. Relacionar el protagonista d'un conte amb d'altres personatges de la literatura universal a partir de la seva funció narrativa o els seus atributs.

88. Activar el seu intertext lector a partir de referents literaris adequats.

89. Raonar les intertextualitats a partir de la comparació argumentada entre dos personatges.

Pel que fa a l'explicitació de la inferència

Gestos lectores consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO

90. Identificar la virtut o el defecte principal d'un personatge, sobretot si aquest apareix explícit al text.

91. Respondre les preguntes de manera breu, sense formar una oració.

92. Escriure amb ordinador sense errors tipogràfics greus.

Gestos lectores no consolidats per l'alumnat a principis de 2n d'ESO

93. Identificar la virtut o el defecte principal d'un personatge a partir de les seves accions.

94. Inferir i formular d'una manera adequada una inferència pragmàtica (implícita i textual)

95. Respondre preguntes que impliquen inferències, independentment de seu tipus.

96. Reformular les hipòtesis de lectura a mesura que avança la informació.

97. Justificar les inferències o hipòtesis amb un argument.

98. Explicitar les inferències amb prou material lingüístic com per què puguin ser considerades com a adequades.

99. Incloure en la formulació de les hipòtesis tota la informació textual.

100. Explicitar les inferències amb oracions gramaticalment correctes.

101. Escriure amb la correcció lingüística adequada, tot respectant les principals normes regulars de la llengua catalana.

Gestos lectores incipients o inexistent per l'alumnat a principis de 2n d'ESO

102. Inferir de manera creativa, per exemple, identificant i justificant els elements sexistes d'una narració.

103. Justificar les inferències o hipòtesis a bastament, amb dos o més arguments.

104. Incloure la pregunta en la formulació de la resposta.

105. Incloure en la formulació de les hipòtesis tota la informació disponible, fins i tot aquella que resulta de difícil cohesió.

106. Incloure en les inferències els detalls de les imatges que acompanyen un text (literari o publicitari), encara que siguin de difícil interpretació.
107. Escriure amb la correcció lingüística adequada, tot respectant les normes de la llengua catalana.

Gestos professionals recomanats a primària²⁸

GPP1: Contextualitzar els textos (activar els coneixements previs treballats a classe i interaccionar amb ells).[11, 12]

GPP2: Fer-se preguntes sobre el vocabulari dubtós o desconegut amb la finalitat d'escatir-ne el significat.[13]

GPP3: Reflexionar sobre les possibles respostes que es poden donar a una mateixa pregunta per evitar formulacions de preguntes genèriques o poc precises. [14]

GPP4: Crear preguntes que integrin diferents elements d'un text, amb l'abast mínim d'un paràgraf. [15, 28]

GPP5: Aclarir les nocions de temps i les relacions entre diferents moments del passat.[16]

GPP6: Insistir en la importància d'elements formals fonamentals: els signes d'interrogació, les majúscules a inici d'oració.[18, 19]. Específicament, el concepte d'interrogació i la seva plasmació en els pronoms interrogatius QUÈ i PER QUÈ [20], i dels temporals més freqüents MENTRE, QUAN, [49]

GPP7: Fer ampliar, dilatar les respostes, emprant les pròpies paraules. [21]

GPP8: Relacionar les causes amb els seus efectes i viceversa. [17]

GPP8: Limitar les dimensions dels resums per evitar extralimitar-se i fomentar centrar-se en les idees fonamentals. [41]

GPP9: Aplicar la regla de substitució per integrar diferents fets o idees d'un text. [42, 46]

GPP10: Fer veure la importància del paràgraf com a unitat textual fonamental. [43]

GPP11: Assegurar el domini del punt com a límit lògic i d'entonació de l'oració.[44]

GPP12: Transmetre i extreure la moralitat d'un conte i, per extensió, de qualsevol text narratiu. [45]

GPP13: Insistir en la pronominalització com a indicatiu de referència. [48]

GPP14: Consolidar les tres parts bàsiques del text narratiu, especialment fent assenyalar el plantejament i el desenllaç amb els marcadors corresponents. [48, 49]

GPP15: Usar els contextos d'aparició en la definició de mots desconeguts a partir de l'observació i la selecció de la informació. [62]

²⁸ Entre claudàtors indiquem els gestos lectors relacionats.

GPP16: Usar la informació morfològica en la definició de mots desconeguts a partir de l'observació i la selecció d'informació. [63]

GPP17: Manipular i comprendre les variacions fonològiques i ortogràfiques dels lexemes. [64]

GPP18: Definir en tercera persona, fomentant el distanciament amb els termes (defugint la identificació). [65]

GPP19: Explicitar les categories de definició més elementals, bàsicament dels substantius.[66, 67]

GPP20: Identificar i reproduir accions tòpiques als contes i gèneres narratius, més enllà dels personatges, espais i objectes. [74, 76]

GPP21: Exercitar-se en l'observació i la formulació de tòpics de diferents tipus [77] i en les relacions existents entre ells.[78]

GPP22: Compondre una única resposta a partir d'un connector (causal o d'un altre tipus) partint de dues o més preguntes relacionades. [79]

GPP23: Aplicar els coneixements de l'Edat Mitjana i, per extensió, de les principals etapes de la nostra història a la lectura de textos. [80 i 82]

GPP24: Justificar les afirmacions amb arguments. [81]

GPP25: Activar l'intertext audiovisual per relacionar-lo amb les lectures. [83]

GPP26: Assenyalar la virtut o el defecte principal d'un personatge a partir dels fets que porta a terme en una narració. [93]

GPP27: Treballar extensament en la formulació de les inferències pragmàtiques, tot recollint, ordenant i sintetitzant la informació explícita i textual.[94]

GPP28: Respondre preguntes que impliquin inferències de tot tipus. [95]

GPP29: Reformular les hipòtesis de lectura a mesura que avancen els fets, tot incloent la totalitat d'informació textual. [96, 99]

GPP30: Justificar les inferències o les hipòtesis amb arguments. [97, 103]

GPP31: Treballar l'extensió de les respostes, de manera que continguin més cabal lingüístic. [98]

GPP32: Fomentar que la formulació de les respostes incloguin prou informació de les preguntes per tal que esdevinguin coherents i adequades [99] i puguin ser considerades oracions correctes [100]

GPP33: Valorar la correcció lingüística i, sobretot, el seguiment de la normativa regular.

Gestos professionals recomanats a secundària

GPS1: Crear preguntes que exigeixin respostes on calgui activar informació implícita, ja sigui textual o basada en els esquemes del lector. Ensenyar a formular preguntes d'aquest tipus, on la resposta no sigui escrita al text. [22, 23, 28 i 29]

GPS2: Crear sèries de preguntes relacionades o activitats complexes del tipus "enumera", "relaciona",... [24, 25]

GPS3: Crear preguntes que integrin diferents elements d'un text, partint de l'abast d'un paràgraf per acabar integrant elements globals del text. [15, 28]

GPS4: Aprofundir entre les relacions gramaticals de diferents temps del passat. [30, 31]

GPS5: Generar fórmules per concretar l'abast temporal d'una qüestió (locucions i connectors, principalment) [30, 31]

GPS6: Activar tot el que es pot saber d'un text independentment que el tema hagi estat treballat a classe. [12, 26 i 29]

GPS7: Fer resums de resums per densificar la informació. [41, 42]

GPS8: Convertir narracions en esquemes d'accions. [50]

GPS9: Ensenyar a identificar i a aplicar els diferents usos de la coma atenent al seu sentit. [51]

GPS10: Ampliar el sistema de connectors temporals bàsic, especialment els que refereixen a diversos moments del passat. [53, 54]

GPS11: Centrar l'atenció sobre el passat simple com a forma literària genuïna. [55]

GPS12: Explicitar les categories de definició en substantius abstractes [69], mots d'ús poc freqüent, verbs i adjectius. [70]

GPS13: Aportar les propietats necessàries a la definició per evitar ambigüitats. [71, 73]

GPS14: Exemplificar l'ús de mots en diferents contextos. [71, 73]

GPS15: Elaborar llistats de sinònims per superar la limitació a un únic mot.

GPS16: Valorar i autoavaluar explícitament la capacitat d'una definició de referir-se únicament al mot definit. [73]

GPS17: Identificar i reproduir tòpics formals i trets estilístics dels textos. [84]

GPS18: Ampliar els coneixements relatius a l'Edat Mitjana i, per extensió, a les principals etapes de la nostra història presents al currículum, per entendre amb més profunditat textos. [85]

GPS19: Valorar i autoavaluar una resposta per adequar-la a una única interpretació. [86]

GPS20: Relacionar personatges de les històries, fonamentalment amb els més significatius de la literatura universal. [87]

GPS21: Densificar i activar l'intertext lector en situacions de lectura.[88]

GPS22: Comparar i raonar les intertextualitats. [89]

GPS23: Respondre preguntes que impliquin inferències de tot tipus, amb atenció especial a a les creatives, tot fomentant la introducció dels propis valors i principis morals del lector en la lectura. [102]

GPS24: Justificar les inferències o les hipòtesis amb dos o més arguments. [97, 103]

GPS25: Fomentar que la formulació de les respostes incloguin prou informació de les preguntes per tal que esdevinguin coherents i adequades [99, 104] i puguin ser considerades oracions correctes [100, 107]

GPS26: Incloure en les inferències i hipòtesis tota la informació textual i paratextual disponible.[105, 106]

I aquí ho deixem, creiem honestament que hem assolit els cinc objectius principals que ens havíem proposat a l'inici del treball i que hem formulat en el quart capítol d'aquesta memòria. Tanmateix, no ens pertoca a nosaltres autoavaluar-nos: seran els nostres companys i les nostres companyes qui validaran tota aquesta feina si hi troben sentit i aplicacions o qui la suspendran si no hi veuen cap línia d'acostament als seus reptes quotidians.

EL VERSAIRE REBOTEGA AL POETA de Joan Oliver

És quan dormo que hi veig clar (JV FOIX)

Doncs jo, quan dormo, no hi veig fosc ni clar,
miser Vicenç, puix dormo com un soc.
Si les dormides són un altre pa
els somnis han de ser tot just un joc.

(Freud, sobre això, no és pas de bon consell.)
Dels esperits somiadors, me'n ric.
Tant com defujo el bac cerco el solell
Només de vida viva vull ser ric.

Després del son sempre revifo el foc,
però amb els somnis se m'esmussa el lluc
i no m'adono que s'acosta el drac.

Si estic despert, bé que sovint ullcluc,
penso, converso, beso, jugo, em moc,
rebo i torno el pinyac i l'amanyac.

Bibliografia

1. Ambròs, Alba (2007) "La traducción visual como estrategia interpretativa de poemas" a *La Lengua Escrita*-edició digital, Universidad de la Rioja.
2. Ambròs, A y Ramos, JM (2007) "Veamos poesía: leamos imágenes en secundaria", *AULA*, 164.
3. Ambròs, Alba i Ramos, Joan Marc (2008) "Estrategias de recepción del texto poético para el alumnado de la ESO" a Mendoza Fillola (coord) *Textos entre Textos*, Barcelona, Horsori, pàgines 143-158.
4. Ambròs, Alba; Ramos, Joan Marc; Rovira, Marta (2009) *Enfilem les competències, les competències bàsiques a l'àrea de llengua*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona, <http://161.116.7.34/enfilem/>
5. Bronckart, Jean-Paul (2007) "La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA; reflexiones teóricas y didácticas", Conferència inaugural a la I jornades de recerca sobre *L'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*, Xarxa Llera, publicat en línia.
6. Bucheton, Dominique i Dezutter, Olivier (2008)(dir) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck.
7. Camps, Anna (coord) (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Barcelona, Graó.
8. Canvat, Karl (1999) *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
9. Cassany, Daniel i al. (2008) "Llegir la ideologia: la realitat i el desig" a *Temps d'educació* núm. 34, pàgines 11-28.
10. Chabanne, Jean-Charles (2008) "Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature" a DUFAYS (ed) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?* Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.
11. Chadwick i Rivera (1991) *La evaluación formativa para el docente*, Barcelona, Paidós.
12. Dagbé, Aebé i Dolz, Joaquim (2008) «Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion» a Bucheton, Dominique i Dezutter, Olivier (2008)(dir) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, pàgines 83-107.
13. Dufays, Jean-Louis(2001) "Quelles méthodologies pour les recherches en didactique de la littérature ?" a *Enjeux* 51/52, pàgs, 7-30
14. Espinàs, Josep Maria (2008) *El meu ofici*, Barcelona, La Campana.
15. Hebert, M (2002) *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en*

première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration, tesi doctoral en línia:

http://www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf

16. Hebert, M. (2003) « Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire: étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires», *Enjeux*, 58, págs 95-112.
17. Figueras, N (2009) "L'avaluació de la llengua oral". *Articles*, núm 47, pp. 85-98.
18. Generalitat de Catalunya. DOGC núm. 4915, de 26 de juny. Decret 143/2007 pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Versió electrònica: <<http://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>>.
19. Generalitat de Catalunya (2006) *Marc conceptual per a l'avaluació PISA 2006*, <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/marc%20pisa%202006.pdf>
20. Generalitat de Catalunya (2009) «Avançament de resultats de la prova de sisè de primària»
<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.c9daa2c559ab545a72623b10b0c0e1a0/?vgnextoid=511f281884294110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextchannel=511f281884294110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnextfmt=detall&contentid=f8efef7152ec1210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>
21. Giasson, Jocelyne (3a ed.:2007) *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck
22. Gibbs, Graham, Simpson, Claire (2009), *Condicions per a una avaluació continuada que afavoreixi l'aprenentatge*, ICE- Universitat de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/7481>
23. Gimeno Sacristán (2008) (comp) *Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Ediciones Morata.
24. Guillén, Claudio (1985) *Entre lo uno y lo diverso*, Barcelona, Crítica.
25. Jonnaert, Philippe (2002) *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.
26. Jonnaert, Philippe i al. (2003) «Contribution critique au développement des programmes d'études :compétences, constructivisme et interdisciplinarité.»
http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/observ_critiq.pdf
27. Jorro, Anne (2002) *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
28. Jorro, Anne (2006) "Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels?" a *Mesure et Évaluation en éducation*, 29, pàgines 31-44.
29. Lafontaine, Dominique (2001) "Les compétences à l'épreuve: l'évaluation en lecture" a *Enjeux* 51/52, pàgines 181-192.

30. Latorre, A (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona. Graó.
31. Luri, Gregorio (2008) *L'escola contra el món*, Barcelona, La Campana.
32. *El Marc Europeu Comú de Referència (2002)* .
Versió en línia: <<http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marc/index.htm>>
33. Margallo, Ana M^o (2008) "Entre llegir com a nois i noies i llegir com a adults: el paper dels best-sellers" a *Lectures adolescents, Barcelona, Graó, pàgines 219-236*
34. Mendoza Fillola, A (1998) *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona. Octaedro.
35. Mendoza Fillola, A (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad de Cuenca.
36. Mendoza Fillola, A (2004) *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Ediciones el Aljibe.
37. Mendoza Fillola, A (2007) "Facetas de la investigación en didáctica de la lengua: consideraciones para establecer un diseño de investigación" en *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Perspectivas y orientaciones*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 9-53.
38. Mendoza Fillola, A. (2008)(coord) *Textos entre textos*, Barcelona, Horsori.
39. Nicet, Benjamin (2005) «Pistes pour une rémediation en lecture dans l'enseignement secondaire», *Enjeux* 63, págs. 77-96.
40. Perrenoud, Ph (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, París, ESF.
41. Pipkin, Mabel (1998) *La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con los textos?*, Rosario, Homo Sapiens.
42. Quéva (2007) *Les méthodes de lecture expliquées aux parents*, París, Libro.
43. Ramos Sabaté (2006) *El Gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de Secundària* (tesi doctoral en suport digital), Universitat de Barcelona, <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1121106-120213/>
44. Ramos Sabaté (2007a) "Estrategias de activación del intertexto lector en la recepción del texto poético" a *La Lengua Escrita*-edició digital, Universidad de la Rioja.
45. Ramos Sabaté, Joan Marc (2007b) "La microrecerca o l'autoformació didàctica" Actas del IX Congreso Internacional de la SEDLL, Universitat d'Alacant.
46. Ramos Sabaté, Joan Marc (2008) "El registro de lectura: una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora" a Mendoza Fillola (coord) *Textos entre Textos*, Barcelona, Horsori, pàgines 159-168.
47. Romainville; M (2001) " Les implications didactiques de l'approche par compétences", *Enjeux* 51.

48. Schaeffer (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire*, Paris, Seuil.
49. Solé, Isabel (1992) *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
50. Teixidor, Emili (2007), *La lectura i la vida*, Barcelona, Columna.
51. Terwagne, S; Vanhulle, S i Lafontaine, A (2006) *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck.
52. Tonucci, Francesco (2007) *FRATO 40 anys amb ulls d'infant*, Barcelona, Graó.
53. Zabala, A i Arnau, L (2007) *El aprendizaje y la enseñanza de las competencias*, Barcelona, Graó.

En aquesta recerca s'han emprat els contes següents:

- Barber, A i al (2003) « La palatreca » *Contes amagats de l'Europa de l'Est*, Barcelona, Blume, pàgines 29-33.
- Caballeria, S i Codina, MC (2005) « Els tres pèls del Dimoni » *Contes populars catalans*, Barcelona, Farell, pàgines 110-115.
- Prada Samper, JM (1999) « Per què el cel és tan lluny? » *Mites, contes i llegendes dels cinc continents*, Barcelona, Editorial Joventut, pàgines 116-118.