

Comprensió lectora en entorns virtuals d'aprenentatge



GENERALITAT
VALENCIANA

TOTS
A UNA
veu

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport

Edita



**GENERALITAT
VALENCIANA**

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport

Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació
Servei d'Educació Plurilingüe



Disseny i maquetació:

www.abranding.net

Comprensió lectora en entorns virtuals d'aprenentatge





*ÍNDEX

1) Introducció

2) Importància de la comprensió lectora

2.1. Concepció general

2.2. Entorns digitals

3) Estratègies per a treballar la comprensió lectora

3.1. Conceptes i idees clau

3.2. Abans de la lectura

3.3. Durant la lectura

3.4. Després de la lectura





4) Proves i eines per al diagnòstic i la prevenció de dificultats

5) Planificació i avaluació d'activitats de comprensió lectora amb bastides de suport

5.1. Bastides: definició i tipus

5.2. Programació d'activitats

5.3. Avaluació

6) Bibliografia

7) Annexos

Annex I. Recursos digitals per al treball de la comprensió lectora

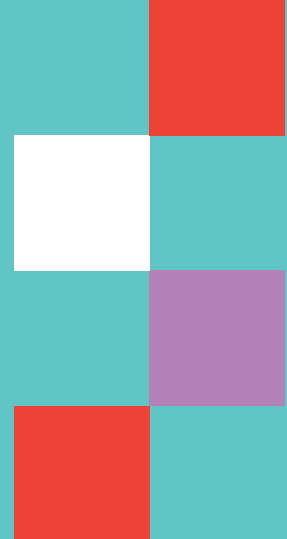
Annex II. Pràctiques i exemples d'activitats (multinivell i multimodals)

Annex III. Exemple de rúbrica d'avaluació



1)





Introducció

Introducció

En la societat actual, cada dia més tecnificada i connectada, l'ús de les noves tecnologies s'ha multiplicat exponencialment per accedir a diferents tipus i canals d'informació. El desenvolupament de la comprensió lectora, en totes les etapes educatives, afavoreix tant l'èxit acadèmic com vital, i proporciona així a l'alumnat competències i recursos per anar adquirint altres coneixements.

El canvi de les classes presencials a una educació virtual ha fet més visible la necessitat que tot l'alumnat, tant el que té una bona comprensió lectora com aquell que té algun problema de comprensió, pugui tindre les mateixes oportunitats d'èxit en aquesta habilitat comunicativa, i que ningú no es quede enrere per raons de situacions de vulnerabilitat provocades pel canvi de paradigma educatiu i de l'ús de les noves tecnologies.

Aquest treball és un recull de gran part de la informació que des de diferents perspectives existeix sobre la comprensió lectora. Les noves tecnologies són un instrument molt potent per a treballar des de l'ensenyament en línia, però no és suficient. Per això, aquest document intenta guiar aquest procés d'una manera senzilla. Està adreçat a l'etapa de primària, però també hi ha exemples d'activitats i orientacions per a les etapes d'infantil i secundària.

En primer lloc, hi ha un apartat que justifica la importància de la comprensió lectora. En segon lloc, es presenten un ventall d'eines i estratègies. Seguidament, per a una correcta planificació i avaluació d'activitats, es pot trobar informació sobre el diagnòstic i la prevenció de dificultats, i algunes orientacions metodològiques, així com les bastides i diversos exemples pràctics.



2)

Importància de la comprensió lectora



Importància de la comprensió lectora

2.1. Concepció general

Durant el final del darrer curs escolar, les circumstàncies viscudes a nivell mundial han derivat en la impossibilitat de fer un ensenyament presencial, fet que ha conduït a la reinvençió de l'educació des d'altres perspectives. La presència del professorat i de l'alumnat a l'aula és un dels fets més enriquidors i potents del nostre sistema educatiu. Així, partim de la premissa que ningú ni res pot substituir la riquesa de la interacció presencial que es produeix a les aules. Tanmateix, considerem que hi ha altres mesures educatives que es poden emprar per a afrontar aquesta nova situació de semipresencialitat o ensenyament en línia. El professorat pot establir unes línies de treball amb l'alumnat tot tenint en compte la col·laboració de les famílies, sobretot en infantil i els primers nivells de primària. Els mestres i les mestres sempre han estat un model per a l'alumnat, i ara més que mai, cal compartir aquest rol amb les famílies.

La tasca d'**ensenyar a llegir** és un fet clau en el desenvolupament dels xiquets i xiquetes. Les habilitats lectores estan en la base de l'èxit escolar i permeten l'accés al coneixement i a l'adquisició de nous aprenentatges, tant curriculars com vivencials. Una de les tasques i responsabilitats més importants encomanades a les escoles és ensenyar a llegir. Així doncs, l'aprenentatge de la lectura representa un dels components crítics de l'èxit o el fracàs escolar.

Cal destacar també que l'aprenentatge de la lectura es realitza en una llengua i després es transfereix a totes les altres que s'aprenen. En funció de cada projecte lingüístic de centre, cal realitzar aquest procés en una llengua determinada i coordinar els continguts en les altres llengües curriculars, sempre prenent com a referència metodològica el **tractament integrat de llengües**.

La comprensió lectora, en un món «intercomunicat» com el nostre, és cabdal per assegurar una vertadera comunicació en diverses llengües. Per això, es considera necessari treballar la comprensió lectora de l'alumnat com més prompte millor, d'acord amb les habilitats psicomotrius adquirides, i intervindre si cal proporcionant les bastides necessàries en el moment adequat.

La major part dels experts coincideixen a afirmar que la lectura és un procés complex, dinàmic i actiu d'emissió i verificació de prediccions que condueix a la construcció de la comprensió del text. L'alumnat, sota la guia d'un lector expert (professorat, familiar, igual...), ha de prendre part activa en el seu procés d'aprenentatge lector. Una de les últimes fases d'aquest procés serà convertir-se en un lector crític, amb tot el que això comporta (per exemple, un compromís per intentar canviar la realitat buscant més equitat i justícia).

2.2. Entorns digitals

Si durant el treball presencial a l'aula cal tindre en compte alguns principis en el disseny de les activitats de comprensió lectora, en entorns virtuals encara amb més motiu. En aquest cas, l'alumnat realitza la major part de les activitats sense la supervisió sincrònica del docent. Per tant, el docent ha de previndre les dificultats que pot trobar l'alumnat al llarg del procés, tenint en compte els principis de l'aprenentatge en entorns multimèdia.

Richard Mayer n'assenyala els següents (Ávila, 2015):

- a) **Principi multimèdia:** combinar l'ús d'imatges i text.
- b) **Principi de contigüitat:** col·locar les imatges al costat de la part del text a què fan referència.
- c) **Principi de temporalitat:** presentar les imatges i els textos al mateix temps, en la mateixa pantalla.
- d) **Principi de modalitat:** incorporar-hi també àudios.
- e) **Principi de no redundància:** no utilitzar alhora els tres formats (imatges, narració oral i text) per a transmetre la mateixa informació.
- f) **Principi de coherència:** si alguna cosa no és rellevant, es pot eliminar.
- g) **Principi de remarca:** utilitzar elements gràfics per indicar on cal posar atenció.
- h) **Principi de segmentació:** desplegar el contingut en seccions curtes.
- i) **Principi de preentrenament:** abans de mostrar els continguts, cal introduir els conceptes.
- j) **Principi de personalització:** utilitzar un to proper és millor que un de molt formal.
- k) **Principi de la veu:** és millor utilitzar una veu humana que un programa de transformació de text a àudio.

3)

Estratègies per a treballar la comprensió lectora



Estratègies per a treballar la comprensió lectora

3.1. Conceptes i idees clau

Les **estratègies de la comprensió lectora** són procediments de caràcter elevat que impliquen la presència d'objectius a complir, la planificació de les accions, així com l'avaluació. Aquestes estratègies han d'ensenyar-se i permetre a l'alumnat la planificació, la comprovació, la revisió i el control d'allò que es llig, i la presa de decisions adequada segons els objectius perseguits.

Per a desenvolupar la comprensió lectora podem utilitzar diversos recursos digitals adreçats a identificar la lectura i l'escriptura com a aprenentatges necessaris per a la vida quotidiana, i així aconseguir aprenentatges significatius i competencials. Si les estratègies són procediments i els procediments són continguts d'ensenyament, aleshores cal ensenyar estratègies per a la lectura i comprensió de textos. Existeix un acord generalitzat a acceptar que, quan es posseeix una habilitat raonable per a la descodificació, la comprensió del que es llegeix és producte de tres **condicions** principals (Suárez, 2014):

- a) La claredat i coherència del contingut dels textos, que la seua estructura resulte familiar o coneguda i que el seu lèxic, sintaxi i cohesió interna posseïsquen un nivell acceptable.
- b) El grau en què el coneixement previ del lector siga pertinent per al contingut del text, és a dir, la possibilitat que el lector posseïska els coneixements necessaris que li permeten l'atribució de significat als continguts del text.
- c) Les estratègies que el lector utilitza per a intensificar la comprensió i el record d'allò que llegeix, així com les estratègies per a detectar i compensar els possibles errors i fallades de comprensió.

En síntesi, és necessari ensenyar estratègies de comprensió, perquè l'objectiu principal és formar lectors autònoms, capaços d'enfrontar-se de manera intel·ligent a textos diversos. Ser lectors autònoms significa també fer lectors capaços d'aprendre a partir dels textos. Per a això, qui llegeix ha de ser capaç d'interrogar-se sobre la seua pròpia comprensió, establir relacions entre el que llegeix i el que forma part dels seus propis coneixements i experiències, qüestionar els seus coneixements i modificar-los, establir generalitzacions, etc. (Suárez, 2014).

Per tant, la comprensió lectora és important en qualsevol escenari i modalitat de docència. I es pot treballar tant en l'ensenyament presencial com en l'ensenyament en entorns virtuals. A més a més, cal tindre en compte un altre possible escenari en el qual seria molt important el treball de les estratègies de comprensió lectora: la docència semipresencial, en la qual l'alumnat combina docència presencial i docència en línia.

Algunes **premisses** que cal tenir presents abans d'aprofundir en les estratègies són les següents (Solé, 2018):

- a) Llegir és comprendre i interpretar textos escrits de diferent tipus amb diferents intencions i objectius.
- b) El lector és un subjecte actiu.
- c) L'aprenentatge de la lectura i d'estratègies adequades per a comprendre els textos requereix una intervenció explícitament dirigida a aquesta adquisició.
- d) El treball de la lectura ha d'estendre's al llarg de tota l'escolaritat.
- e) L'ensenyament de la lectura és qüestió de tot el centre escolar i així s'ha de reflectir en els documents del centre (PEC, PGA, PFL, PLC, entre d'altres).
- f) Les tasques d'ensenyar i aprendre a llegir són complexes, però enormement gratificants.

L'ensenyament d'estratègies no és un fi en si mateix, sinó un mitjà perquè l'alumnat pugui interpretar allò que llegeix. Les **estratègies** que cal treballar per ajudar l'alumnat a millorar la comprensió lectora s'agrupen temporalment: abans, durant i després de la lectura.

3.2. Abans de la lectura

Abans de la lectura cal recordar una sèrie d'**idees generals** (Solé, 2018):

- Llegir és una activitat voluntària i plaent.
- L'alumnat i el professorat ha d'estar motivat per aprendre i ensenyar, respectivament, a llegir.
- La lectura és un instrument d'aprenentatge, informació i plaer. Cal articular diferents situacions i trobar els textos més adequats per aconseguir els objectius. L'única condició és aconseguir que l'activitat de la lectura siga significativa per a l'alumnat.
- El model del docent lector és fonamental. Sols pot transmetre gust per la lectura qui el té. D'altra banda, la lectura no pot ser considerada una activitat competitiva.
- El professorat abans de la lectura ha de pensar en la complexitat i, simultàniament, en la capacitat que té l'alumnat per a afrontar-la. Així, ha d'observar i oferir-hi les ajudes necessàries.

Una altra tasca important del docent és traslladar a l'alumnat quin és l'objectiu de la lectura en cada moment. No sempre es llig amb la mateixa finalitat. Es llegeix per a obtenir informació, per a seguir instruccions, per a aprendre, per a revisar un escrit. Es llegeix per plaer, per a comunicar un text a un auditori, etc.

En relació amb els objectius enumerats, cal treballar la lectura a través de diferents tipologies textuals i diferents modalitats. És a dir, aprofitant els entorns virtuals d'aprenentatge, s'han d'oferir textos multimodals (que combinen el text amb imatges, vídeos, àudio, formats interactius).

Per a construir un nou aprenentatge sempre cal partir de l'activació dels **coneixements previs**: Què sabem d'aquest text? Hi ha diversos aspectes que poden ajudar l'alumnat: explicar informació general sobre el text (tipologia i tema), realitzar connexions amb les vivències i fomentar la participació per tal d'establir **prediccions** i promoure **preguntes**. Totes aquestes activitats proporcionen a l'alumnat els recursos necessaris, a més d'afavorir la confiança i l'interés.



3.3. Durant la lectura

Comprendre un text implica ser capaç d'establir un resum, que reproduïx de forma succinta el seu significat global (Van Dijk 1983, dins Solé, 2018, 101). En la lectura pròpiament dita és on té lloc l'esforç més gran pel que fa a la comprensió per part del lector.

La comprensió és un procés intern, però cal ensenyar-lo. El professorat és un dels principals models per ensenyar les «estratègies en acció». En l'ensenyament presencial s'ha de tindre en compte aquest aspecte i crear situacions significatives i funcionals. De la mateixa manera, en l'ensenyament virtual també cal adaptar aquestes estratègies amb l'ús d'eines digitals. Així, serà l'alumnat qui constrüisca les hipòtesis, les verifiqui i les interprete.

La **lectura compartida**, amb el professorat o amb la família, grups d'iguals i altres agrupaments, presencialment o virtualment, és una bona oportunitat per propiciar situacions d'ensenyament i aprenentatge favorables. L'alumnat aprèn a llegir millor mitjançant les intervencions d'un expert lector. Aquest tipus de lectura, que ha d'estar present des de nivells inicials, permet comprendre i emprar estratègies com ara: formular prediccions, plantejar-se preguntes, aclarir possibles dubtes i resumir idees. Al principi, o en textos molt complexos, l'activitat de lectura compartida s'assembla més a una activitat de lectura dirigida, on el professorat té més pes.

La **lectura independent** és aquella en la qual l'alumnat llig sol i ha d'haver fet ús de les estratègies que està aprenent. En aquest tipus de lectura, el mateix lector imposa el seu ritme segons la finalitat, i actua així com una verdadera avaluació per a la funcionalitat de les estratègies treballades.

La lectura, compartida o independent, ha de ser fomentada des de qualsevol modalitat d'ensenyament, i per a fer-ho, cal proporcionar a l'alumnat materials i estratègies preparats amb el propòsit que practique pel seu compte totes les estratègies. Cal proporcionar i ajudar a activar els coneixements previs rellevants; ensenyar a inferir, a arriscar-se i a buscar verificació per a les hipòtesis.

Durant el procés de lectura, independentment del tipus, hi haurà moments en els quals l'alumnat es troba amb **problemes de comprensió**: les errades i llacunes de comprensió. Quan un lector s'equivoca, normalment és el professorat qui exerceix un control total de la lectura i n'assenyala l'errada. Però és important no interrompre constantment el procés lector. A més, cal fer ús d'estratègies que afavorisquen l'autonomia. Es poden subratllar les paraules que no s'entenen, algunes es podran esbrinar pel context, altres caldrà buscar-les al diccionari. Per a cada tipus de problema podem trobar distintes solucions.

3.4. Després de la lectura

Cal partir de la definició clara d'allò que constitueix la **idea principal** com a condició necessària per a poder ensenyar a l'alumnat què és i com arribar-hi (Solé, 2018). Els lectors accedeixen a la idea principal aplicant una sèrie de regles (Brown i Day 1983, dins Solé, 2018, 122): regles d'omissió (eliminar informació trivial), regles de situació (s'integren conjunts de fets o conceptes en conceptes supraordenats); regles de selecció (porten a identificar la idea en el text, si s'hi troba explícita) i regles d'elaboració (es construeix la idea principal).



Oferim algunes estratègies per treballar sobre la idea principal:

- a) Explicar a l'alumnat en què consisteix la «idea principal» d'un text i la utilitat de trobar-la.
- b) Recordar i revisar l'objectiu de la lectura i actualitzar els coneixements previs rellevants.
- c) Assenyalar el tema i mostrar a l'alumnat si es troba relacionat directament amb els objectius de la lectura.
- d) A mesura que es llegeix, informar l'alumnat d'allò que cal retindre com a important i del perquè. Quan la lectura ha finalitzat, es pot discutir el procés seguit. Es pot formular la idea principal de diferents formes.

Estretament vinculada amb les estratègies necessàries per a identificar la idea principal, cal situar l'elaboració de resums. És molt important que l'alumnat entenga per què és necessari fer **resums**, que pugui veure'n el procés d'elaboració, que resumisca en equip, i que finalment pugui emprar aquesta estratègia de forma autònoma, i que pugui discutir-ne sobre la realització.

Pel que fa a l'activitat de **formular i respondre preguntes**, hem de considerar que no sempre és necessària i que no és l'únic tipus d'activitats de comprensió lectora. Cal realitzar-la quan aprofite per a aprendre i per a avaluar.

El lector que és capaç de formular-se preguntes pertinents sobre el text està més capacitada per a regular el seu procés de lectura, sent més eficaç. Com demostraren Samuels i Kamil (1984, dins Solé, 2018, 138), és perfectament possible no comprendre un text i respondre preguntes sobre aquest. Les preguntes amb respostes literals són poc reals en situacions habituals de lectura. Per això, no haurien de ser l'únic tipus de preguntes a l'alumnat després de la lectura.

En conclusió, les estratègies que es demanen a l'alumnat no són senzilles, i a més es poden realitzar de diferent manera. I no sols cal parlar de la necessitat d'ensenyar a fer-ho, sinó que cal donar algunes orientacions que en faciliten la tasca.



4)

Proves i eines per al diagnòstic i la prevenció de dificultats

Proves i eines per al diagnòstic i la prevenció de dificultats

En la Resolució de 4 de maig de 2020, de la Secretaria Autònoma d'Educació i Formació Professional **es parla, en diferents apartats, de** la importància de l'avaluació per al diagnòstic i la prevenció de dificultats:

“Totes les persones responsables de les tasques educatives han d'extremar la seua cura per a fer costat a l'alumnat i a les seues famílies, al professorat i a tots els membres de la comunitat educativa, així com per a fer possible el desenvolupament de les seues tasques respectives en condicions que promoguen el seu benestar. D'aquesta manera, l'accessibilitat i el disseny universal per l'aprenentatge (DUA), l'acompanyament, l'assessorament, la col·laboració i l'orientació seran els principis que guien l'educació inclusiva.”

“Els centres educatius han de realitzar una programació extraordinària de l'activitat educativa a partir del contingut dels informes individualitzats que s'emeten de cada alumne en finalitzar el curs 19-20 i les avaluacions inicials que es realitzaran en els primers dies lectius del curs 2020-2021.”

“Quan es reprenge l'activitat presencial, serà de vital importància una avaluació inicial per a poder determinar el procés de desenvolupament de les diferents capacitats i poder continuar des del nivell de partida, respectant el desenvolupament propi de cada alumne i alumna.”

“Els centres educatius han d'identificar l'alumnat desconnectat o no localitzable i preparar plans específics de recuperació del vincle escolar i de reforç que els ajuden a reincorporar-se a l'activitat educativa tan prompte com siga possible.”

“Els centres educatius han d'organitzar els seus recursos de suport per a afavorir l'atenció adequada a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, afavorint el seu accés al currículum per mitjà de l'adaptació dels instruments, temps i suports que asseguren una correcta atenció i avaluació d'aquest alumnat, especialment en els casos de l'alumnat amb un pla d'actuació personalitzat (PAP).”



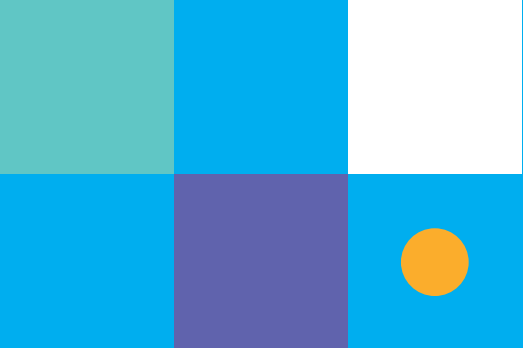
“L'avaluació dels aprenentatges desenvolupats a partir de la suspensió de les activitats lectives presencials serà contínua i accentuarà el seu caràcter diagnòstic i formatiu en totes les etapes, cicles i ensenyaments, per a valorar els avanços realitzats i els endarreriments que hagen pogut produir-se, a fi de planificar les mesures de recuperació que siguin necessàries i ajudar a programar el pròxim curs.”

Per a realitzar una bona avaluació inicial i dissenyar les mesures adequades del Pla específic de recuperació i adaptació del currículum i de les activitats educatives, cal que els docents avaluen també la comprensió lectora amb proves estandarditzades. Aquestes proves de **comprensió lectora** són eines que ens ajuden a detectar possibles dificultats i poder així actuar de seguida.

Concretament sobre comprensió lectora, podem trobar eines d'avaluació com el PACBAL (Prova d'Avaluació dels Components Bàsics de l'Aprenentatge de la Lectura), o el PRODISCAT (Protocol de Detecció i Actuació en la dislèxia). També disposem d'algunes proves d'avaluació de la lectura: Avaluació de la Comprensió Lectora (ACL), les proves Canals, les proves de Rafael Bisquerra, etc. Aquestes darreres són proves que avaluen només alguns components de la lectura; no avaluen de forma comprensiva tots els components i processos implicats.

En aquest context, el PACBAL és una prova de cribratge (i no tan diagnòstica) per a identificar al més prompte possible aquells components i processos bàsics predictors de l'èxit escolar.

El PACBAL utilitza 7 indicadors per avaluar les habilitats de lectura primerenca: segmentació fonèmica (SF), principi alfabètic (PA), lectura de paraules sense sentit (PSS), lectura de paraules amb sentit (PAS), fluïdesa en la lectura oral (FLO), comprensió lectora (CL) i vocabulari (Vc).



5)

Planificació i avaluació d'activitats de comprensió lectora amb bastides de suport

Planificació i avaluació d'activitats de comprensió lectora amb bastides de suport

5.1. Bastides: definició i tipus

Aquest apartat es basa en la publicació *Les bastides de suport* (Servei d'Immersion i Acol·liment Lingüístics, 2017).

Les **bastides** són un terme encunyat per Wood, Bruner i Ross (1976), fan referència al suport que proporciona un expert (professorat, família o alumnat competent) per ajudar a l'aprenent a superar la distància entre allò que pot fer per ell mateix i el que pot aconseguir amb ajuda (ZDP, zona de desenvolupament pròxim de Vygotsky). Les bastides són ajudes que els adults donen als xiquets i les xiquetes i que els permeten seguir avançant en els seus aprenentatges, assolint nivells més alts de desenvolupament.

Tota programació d'una seqüència d'activitats ha de tindre en compte la manera en què un conjunt de coneixements pot estructurar-se de manera que siga interioritzat per l'estudiant. Cada alumne, depenent dels seus coneixements previs, necessita al llarg del seu procés d'aprenentatge diferents tipus de bastides.

Totes les bastides, per descomptat, s'enriqueixen de la interacció amb altres per dur-se a terme. Un dels aspectes que tot el món ha de tindre present a l'hora de planificar les bastides és la connexió emocional amb l'interlocutor. Així, la cultura de procedència de l'alumnat esdevé un bon pont per establir i refermar aquest vincle emocional. És molt importat fer èmfasi en la presència de les llengües familiars i també en les cultures i llengües minoritzades, com és el cas del valencià.

Hi ha diferents classificacions de bastides, però cal destacar les **bastides personals** (docent-alumne, alumne-alumne) i les **bastides materials** (diversificació segons ZDP i context) que milloren la comprensió lectora. Tot i que hi ha d'altres que sempre estan implícites com ara: les conceptuals, procedimentals, estratègiques i metacognitives; no es pot oblidar que les bastides són un bon recurs per a la inclusió, sempre que se'n faça un ús adequat. L'objectiu principal és ajustar-se el màxim possible a la ZDP de cada aprenent.

El professorat, que coneix la realitat i les característiques individuals del seu alumnat, ha d'oferir unes determinades bastides en funció de: cadascun dels seus alumnes, les diferents situacions, els recursos que tinguen i les retroaccions que vaja rebent per part dels aprenents. L'objectiu final és anar eliminant les bastides perquè l'alumnat esdevinga el més autònom possible.

En les propostes de bastides **personals** cal planificar activitats en diferents agrupaments: docent-gran grup, docent-grup reduït, docent-alumne, grups d'alumnes, parelles d'alumnes i individual.

Pel que fa a les propostes de bastides **materials** es poden presentar les activitats en diferents formats, materials, dinàmiques i tenint en compte la diversitat del nostre alumnat en diferents aspectes.

5.2. Programació d'activitats

La planificació d'activitats de lectura ha de tindre present molts aspectes, i tots aquests ajuden a assolir els objectius programats, entre els quals destaca aconseguir l'autonomia en la comprensió lectora per part de l'alumnat. Les activitats proposades han d'ajustar-se a la legislació vigent, i en aquest sentit recollir diferents: tipologies, formats, temàtiques significatives, relacions amb altres àrees (transversalitat), i agrupaments.

Quan es programe una activitat també cal planificar **com s'explica** a l'alumnat. Així, amb la intenció d'oferir diferents opcions segons el context, les activitats s'explicaran a l'alumnat de diferents maneres, per exemple:

- Classe virtual a la plataforma educativa amb tot l'alumnat amb possibilitats de connectar-se en directe. En aquesta opció el mestre o la mestra explica l'activitat de manera oral i fent servir l'opció de compartir pantalla per a aclarir els detalls i que l'alumnat també tinga ajudes visuals i escrites.
- Tutorials curts en vídeo, per a aquells que per diferents motius no puguen connectar-se en directe (problemes tecnològics, horari...). El mestre o la mestra hauria de fer vídeos curts amb l'explicació i les ajudes visuals i escrites adequades.
- Infografia, acompanyada d'un text explicatiu, ja siga per reforçar la comprensió de les dues primeres presentacions, com per oferir una altra possibilitat a l'hora de triar el format de l'explicació de l'activitat segons les característiques de cada alumne així com de la seua família.

En la programació s'ha de tindre molt clar que és allò **que es demana** a l'alumnat en cada cas i oferir també orientacions a les famílies perquè puguen pautar i guiar els seus fills i filles en el procés. En aquest sentit es poden elaborar rúbriques que expliquen a l'alumnat què és allò que se'ls demana segons el tipus d'activitat escollida. Es detalla més informació sobre l'avaluació en el subapartat següent.

Finalment, cal planificar quins **recursos** i quin acompanyament s'oferirà a l'alumnat (bastides, retroacció, materials...). Per exemple, podem oferir a l'alumnat una mateixa activitat de lectura sobre un conte concret, però amb diferents formats (vídeo, àudio, text, enllaç...). A més a més, dissenyant diferents ajudes per a cadascuna de les seqüències que aconsellen els experts s'optimitza el treball de la comprensió lectora. És a dir, cal planificar activitats per a abans, durant i per a després de la lectura; posant els recursos personals i materials necessaris per a aconseguir l'objectiu.

5.3. Avaluació

Sanmartí (2010) exposa que quan es parla d'avaluació sovint es barregen les seues dues finalitats: l'avaluació com a mitjà per regular els aprenentatges i l'avaluació com a mitjà per comprovar què s'ha après. L'avaluació no s'ha de convertir en un procés que únicament busque la qualificació, cal avaluar per a seguir aprenent i fer l'alumnat conscient dels seus progressos. Per això, cal també que es planifiquen els processos d'avaluació i siguen compartits amb alumnat i famílies: com s'avalua (mètodes), què s'avalua (criteris) i amb què s'avalua (instruments).

Com s'avalua?

Pel que fa als que s'utilitzaran depèn del nivell de l'alumnat i d'allò que vulguem avaluar, que s'utilitzen: mètodes d'observació, mètodes d'enquesta, mètodes d'entrevista, administració de proves i autoinformes.

Què s'avalua?

Quan s'avalua, l'alumnat s'enfronta a algun repte o situació i se li demana que realitzi una acció per comprovar si ha assolit els coneixements, destreses i/o actituds. El referent dels criteris d'avaluació està recollit en el currículum de cada nivell i també en el Marc europeu comú de referència (MECR), un document que proporciona unes bases per a l'elaboració de programacions de llengua. És a dir, als docents els pot servir per a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge de les llengües i el procés d'avaluació. El MECR defineix els nivells de domini de la llengua que permeten mesurar el progrés dels aprenents en cada estadi de l'aprenentatge i durant tota la vida. I també posa de manifest que s'ha de tindre en compte el context cultural en què s'utilitza la llengua.

Amb què s'avalua?

Per avaluar s'utilitzen diferents eines que permeten establir una valoració sobre el grau de consecució dels aprenentatges: qüestionaris, escales actitudinals, llistes de confrontació o comprovació, escales de valoració i rúbriques, entre d'altres. A l'Annex III hi ha un **exemple de rúbrica d'avaluació**.



6)

Bibliografia



Bibliografia

- Ávila, A. (2015). 11 principios de aprendizaje multimedia. *Alejandra Ávila e-Learning y Diseño Instruccional*. [05/03/2021] Recuperat de: <http://www.alejandraavila.com/11-principios-de-aprendizaje-multimedia/>
- Cassany, D. (2008). "Llegir críticament, al llarg del currículum. Presentació." *Temps d'Educació*, 34, ps. 7-10. [05/03/2021] Recuperat de: <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/download/128672/177333>
- Fons, M. (2004). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona, Edicions Graó.
- OCDE (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. [05/03/2021] Recuperat de: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforminternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. [05/03/2021] Recuperat de: http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/escola_inclusiva/dpae/modul_3/avaluar_per_aprendre.pdf
- Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2017). *Les bastides de suport*. Dossiers didàctics derivats de l'Impuls de la Lectura Saber Llegir. [05/03/2021] Recuperat de: https://serveiseducatiu.xtec.cat/altpenedes/wp-content/uploads/usu763/2018/03/170614_bastides_MU.pdf
- Solé, I. (2018). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Edicions Graó.
- Suárez, Á. (2014). Comprensió lectora. *DINLE: Diccionario Digital de nuevas formas de lectura y escritura*. Universidad de Salamanca. Red Internacional de Universidades Lectoras. [05/03/2021] Recuperat de: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Comprensi%C3%B3n%20lectora>
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, ps. 89-100.

7)



Annexos

Annex I: Recursos digitals per al treball de la comprensió lectora

| Recurs amb enllaç directe | Descripció | Nivell |
|--|--|---------------------------------|
| Pràctiques i exemples d'activitats | Presentació en diapositives amb enllaços i recursos per a diferents etapes. | Infantil, Primària i Secundària |
| Lectura en família Lectura compartida | Infografies per a orientar les famílies i propostes de lectura compartida. | Infantil, Primària i Secundària |
| Passaport de lectures 1 Passaport de lectures 2 | Passaport per a enregistrar lectures individuals, en parella o en grup. En format paper o digital. Permet un enregistrament breu, una valoració i algun comentari per a compartir o recomanar o no la lectura a altres persones. | Primària |
| Llegim en parella (CEIP Riera de Ribes, Sant Pere de Ribes) | Vídeo sobre experiències de lectura en parella. | Primària |
| Aprenentatge entre iguals: Llegim i escrivim en parella (GRAI, UAB) | Programa sobre lectura tutoritzada amb implicació familiar. | Primària |
| Què són els mapes mentals?: 20 exemples i com fer-los (Mariana Resa Romo) | Eina que ajuda a estructurar mentalment fases i idees sobre lectures fetes. | Infantil i Primària |
| Propostes per fomentar la lectura en temps de confinament (Generalitat de Catalunya) | Eines per al foment del gust per llegir, l'hàbit lector i la millora de la competència lectora en línia. Recursos i activitats senzills, sense eixir de casa i amb els mitjans a l'abast. | Infantil, Primària i Secundària |
| JClic de Jocs Tradicionals Valencians (Juan Dols, CEIP Verge del Fonament de Benissanó) | Paquet d'activitats per descobrir els jocs tradicionals valencians de Juan Dols. | Primària |
| Extracte de Book-tràilers, MICE 2020 | <i>Booktràilers</i> realitzats per l'alumnat per tal d'incitar a la lectura. | Infantil, Primària i Secundària |
| Revista Camacuc | Accés lliure a la revista de còmic en valencià. Creat per educadors. Majoritàriament còmics, però també, contes, experiments, passatemps, notícies i moltes coses més. | Primària |
| Còmics de la Biblioteca Valenciana Digital | Recull de còmics. | Primària i Secundària |

| Recurs amb enllaç directe | Descripció | Nivell |
|---|---|---------------------------------|
| Biblioteca Valenciana Digital | Fons del patrimoni bibliogràfic i documental digitalitzat de la Biblioteca Valenciana Nicolau Primitiu; conté també còmics. | Primària i Secundària |
| Auques sobre escriptors i escriptores | Diferents auques sobre escriptores i escriptors valencians. | Primària i Secundària |
| Publicacions i propostes de la Fundació Bromera | Publicacions i propostes de la Fundació Bromera: quaderns didàctics, guies i recursos didàctics. | Infantil, Primària i Secundària |
| LECXIT: Lectura per a l'èxit educatiu | Materials sobre promoció de la lectura i el treball de la comprensió lectora adreçats a tota la comunitat educativa. | Infantil i Primària |
| L'illa, Revista de lletres | Difusió de novetats editorials, entrevista a autors i autores i reflexió sobre aspectes literaris i culturals. | Infantil, Primària i Secundària |
| Faristol, Revista del Llibre Infantil i Juvenil | Difusió de novetats editorials, entrevista a autors i autores i reflexiona sobre aspectes del món del llibre infantil i juvenil. | Infantil, Primària i Secundària |
| eBiblio Comunitat Valenciana  | Servei de la Xarxa Electrònica de Lectura Pública Valenciana que fa préstec de llibres electrònics a través d'internet. | Infantil, Primària i Secundària |
| Intralíneas | Plataforma educativa de lectura digital per a treballar la comprensió lectora. | Primària i Secundària |
| AECL: Asociación Española de la Comprensió Lectora | Associació que fomenta la competència lectora. Es proposa crear un punt de trobada normalitzada per a especialistes, famílies, estudiants, institucions públiques i privades, a més de mitjans de comunicació, sobre la comprensió lectora i lectura. | Infantil, Primària i Secundària |
| El Blog d'Andana Editorial | Ressenyes sobre novetats editorials i articles sobre temes d'educació i lectura. | Infantil, Primària i Secundària |
| Edicions Bullent | Ressenyes sobre novetats editorials i recursos per al pla lector. | Infantil, Primària i Secundària |

| Recurs amb enllaç directe | Descripció | Nivell |
|---|--|---------------------------------|
| Tàndem Edicions | Notícies sobre literatura infantil i juvenil i ressenyes sobre novetats editorials. | Infantil, Primària i Secundària |
| Librarium | Biblioteca digital desenvolupada per la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Es compon d'una plataforma de préstec i descàrrega de publicacions, i un club de lectura digital. | Infantil, Primària i Secundària |
| V Simposio de Evaluación Educativa: Lectura y Contextos Multilingües 2020 (València) | El 28 i 29 de febrer de 2020 va tenir lloc a València, el V Simposi d'una sèrie que es realitza des de fa diversos cursos gràcies a la col·laboració entre l'INEE, Cambridge English Assessment, i les diferents administracions educatives. El V simposi va versar sobre l'avaluació de la comprensió lectora en espanyol i anglés i els contextos multilingües. L'organització del simposi en aquesta edició va comptar a més amb la participació de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. | Infantil, Primària i Secundària |
| Eduteca | Plataforma de préstecs de llibres electrònics de les biblioteques escolars de les Illes Balears. | Infantil, Primària i Secundària |
| Llibreria Il·lustrada (Clara Berenguer) | Espai on trobar ressenyes sobre llibres il·lustrats, recomanacions d'editorials, llibres, i il·lustradors, resums d'estudis i d'investigacions i reflexions personals. | Infantil, Primària i Secundària |

Annex II: Pràctiques i exemples d'activitats (multinivell i multimodal)

Aquest apartat es complementa amb una **presentació de diapositives** que il·lustra amb infografies, enllaços i exemples d'activitats les orientacions de foment lector per a les famílies i diferents propostes de lectura.

a. Orientacions de lectura en família

Les famílies són un element importantíssim per complementar el treball de la comprensió lectora. Escola i família són els dos agents socialitzadors més potents i sols amb col·laboració es pot aconseguir potenciar la lectura com a eina que possibilita l'aprenentatge, i com a font de plaer.

Els professionals de l'educació han d'informar les famílies del paper clau que en una societat lletrada com la nostra juga la lectura en l'èxit acadèmic i vital. Segons l'OCDE, les competències lectores de cada xiqueta i xiquet són determinants per a l'èxit escolar per damunt de l'entorn socioeconòmic. Tanmateix, la lectura en família reforça els vincles emocionals tan necessaris de cultivar des de la infantesa. Sovint, no tindre una bona competència en lectura, és un passaport cap a l'exclusió social. En aquesta línia caldrà aconseguir un ambient familiar favorable a la lectura.

La lectura ja fa temps que no es realitza només en paper, sinó que és multimodal. És a dir, es poden realitzar lectures en paper i també en formats digitals. Cal visibilitzar la gran quantitat de lectures que hi ha al nostre abast. A través de múltiples vies es poden trobar recursos per fomentar la lectura: biblioteques municipals, biblioteques

escolars, llibreries físiques i digitals, propostes públiques i privades de foment de la lectura, clubs de lectura per a totes les edats, programes de ràdio i televisió on es parla de lectures... Els docents han de conèixer i difondre a les famílies aquestes fonts, moltes gratuïtes, i també altres productes culturals.

En conclusió, des del sistema educatiu cal donar orientacions a les famílies perquè la lectura i l'oferta cultural del seu entorn entre a formar part de cada casa.

b. Propostes de lectura compartida

La lectura compartida és una activitat en la qual el tutor expert (professorat, família o igual) i el tutorat (alumnat) comparteixen alhora un text. El tutor com a model, guia el procés, fa evidents les estratègies que utilitza, i provoca la reflexió. Després recull i valora les aportacions. La lectura compartida assegura una interacció constant, en la qual actua com un tipus de bastida, rebaixa el nivell de dificultat i s'adapta a les necessitats de cada individu. Tot el món es troba en millor disposició per a afrontar una tasca en un ambient relaxat i de confiança com aquest. Oferir un text motivador al tutorat, és una de les peces clau per a l'èxit de la lectura compartida.

Com en totes les activitats lectores ben dissenyades caldrà dividir la sessió en tres parts: activitats prèvies a la lectura, activitats durant la lectura i activitats després de la lectura. En tot moment és essencial connectar els coneixements previs del tutorat amb la lectura. Les preguntes,

hipòtesi, així com l'anàlisi del gènere textual abans de llegir, seran fonamentals per a iniciar amb èxit el procés de comprensió lectora. D'aquesta manera, s'aprén que la relectura és una activitat molt important sobretot en les etapes inicials.

Cal també organitzar activitats de lectura compartida en diferents agrupaments i finalitats:

- La lectura per parelles: entre iguals, apadrinaments lectors de diferents nivells, o la lectura individual amb un tutor que guie.
- La lectura en grup: cercles de lectura, tertúlies literàries, clubs de lectura...

c. Propostes de lectura individual

La lectura independent és aquella en la qual l'alumne o alumna, tot sol, gràcies a les estratègies que ha après a través de la lectura compartida, pot fer de manera individual. En aquestes lectures, el lector imposa el seu ritme segons la finalitat que s'ha marcat. A més a més, té completa llibertat per llegir i rellegir.

Des de l'escola i des de casa, cal fomentar la lectura independent, proporcionant a l'alumnat materials preparats amb l'objectiu que practique pel seu compte algunes estratègies, que ja hagen sigut treballades en tasques compartides.

d. Exemples

- Activitats de motivació a partir d'un article periodístic (Secundària).
- Activitats de comprensió lectora en diferents gèneres textuais (Primària).
 - El còmic
 - El gràfic
 - L'auca
- Activitats de comprensió lectora d'un àlbum il·lustrat (Infantil).

Annex III: Exemple de rúbrica d'avaluació

El disseny de **rúbriques** s'ha de fer a partir d'explicitar criteris i indicadors referits a diferents nivells de realització d'una tasca o tasques d'avaluació. Una rúbrica és una matriu que explicita els criteris de realització relacionats amb l'avaluació d'una competència i els criteris de resultats corresponents als diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats específicament amb la tasca d'avaluació (Sanmartí, 2010).

En la realització d'una activitat és tan important avaluar com regular què s'ha fet, així com els processos aplicats per aprendre (Sanmartí, 2010). Per aquest motiu, desenvolupar la capacitat d'autoregular-se comporta: identificar els objectius de l'activitat, anticipar i planificar l'acció per realitzar la tasca i compartir els criteris d'avaluació. Per a promoure l'autonomia de l'alumnat i desenvolupar la capacitat d'autoregular-se, cal també que l'avaluació pugui ser compartida i es dissenyen instruments d'autoavaluació i coavaluació.

Com a mostra, es presenta una rúbrica per avaluar una part del Bloc 2 de l'àrea de valencià "Comunicació escrita: Llegir" amb l'ajuda de criteris d'avaluació i dels indicadors d'èxit del document pont i els criteris específics que s'avaluen amb l'activitat programada, que seria la lectura i la comprensió lectora d'una entrevista de la revista Cavall Fort (Edició especial #Joemquedoacasa, núm. 3:

<https://www.iquiosc.cat/visor/edicio/35480>





Cal recordar, que s'haurien de programar les activitats en tres fases: abans, durant i després. Tot aquest seguit d'activitats programades i de bastides oferides, ajustades a les necessitats de cada alumne, formen part del procés d'aprenentatge. De la mateixa manera, la rúbrica ens ajuda a valorar aquest procés i el resultat.

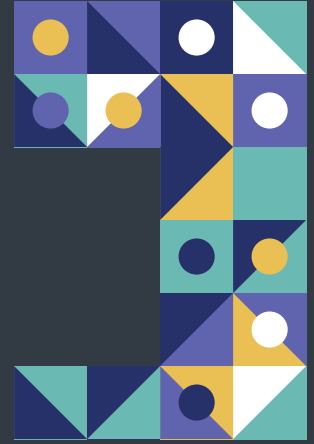
A més a més, en entorns virtuals cal donar a l'alumnat una adequada retroacció, com més prompte serà més efectiu i més profitós, per a donar-los seguretat i confiança en la realització de la tasca i per ajustar les bastides que cadascú necessita en cada moment.

Les rúbriques presenten sempre una mateixa estructura formal: en la línia vertical de la graella o matriu s'expliciten els criteris d'avaluació i, en la línia horitzontal, els diferents nivells d'assoliment. Els criteris han de ser convenientment graduats i concretats amb descripcions molt precises perquè siguin útils.

Per tant, la rúbrica és una graella que permet objectivar el procés i el resultat d'activitats concretes. En aquest exemple, s'avalua la lectura i la comprensió d'una entrevista.

- L'alumnat ha de trobar utilitat en la rúbrica per a: conèixer des de l'inici què s'espera d'ells, saber què se li avaluarà i ajudar-lo a planificar el treball.
- De la mateixa manera, ha de ser útil per al docent: l'ajuda a incidir en aquells aspectes realment importants per a realitzar la tasca en qüestió, l'orienta en la planificació del procés d'ensenyament i aprenentatge i li serveix de pauta d'observació directa de l'acció de l'alumnat. Per tant, no s'ha d'oblidar que l'avaluació ha de servir per a millorar i plantejar-se: si el text era adequat, si s'han realitzat correctament les activitats prèvies a la lectura, si s'han oferit unes bones pautes d'orientació durant la lectura, i si en les activitats posteriors, tots i totes han pogut arribar a la comprensió del text.

| CRITERIS D'AVUACIÓ | INDICADORS D'ÈXIT |  |  |  |  |
|---|--|--|---|--|--|
| <p>5éVLL.BL2.2 Interpretar, amb la supervisió d'un adult i l'ajuda dels seus companys a través del diàleg i la reflexió, textos de l'àmbit escolar i social, anticipant i reformulant hipòtesis a través d'elements de format i de capítols i índexs, destacant idees principals i secundàries i paraules clau, realitzant inferències i interpretant sentits figurats i significats no explícits, reconeixent l'estructura bàsica del text i expressant la seua opinió sobre el contingut i la intenció de l'autor.</p> | <p>5éVLL.BL2.2.1 Identifica el tema i el destinatari i la intenció de l'emissor en els textos escrits continus i discontinus, en distints suports: impresos, digitals i multimodals del nivell educatiu (textos il·lustrats, poètics, teatrals, d'àlbums i contes infantils, cartes al director, exàmens, respostes, etc.).</p> | <p>Identifica el tema, el destinatari i la intenció de l'emissor de l'entrevista.</p> | <p>Identifica el tema i el destinatari de l'entrevista.</p> | <p>Identifica el tema de l'entrevista.</p> | <p>Identifica el tema de l'entrevista, amb dificultats.</p> |
| | <p>5éVLL.BL2.2.2 Reformula les conjectures que ha anticipat sobre el tema i els detalls del contingut de textos escrits a través d'elements de format i de capítols i índexs.</p> | <p>Reformula les conjectures que ha anticipat sobre el tema i els detalls del contingut del text a través d'elements de format.</p> | <p>Reformula les conjectures que ha anticipat sobre el tema i els detalls del contingut del text a través d'elements de format i la reflexió guiada després del text.</p> | <p>Mostra dificultats en la reformulació de les conjectures que ha anticipat sobre el tema i els detalls del contingut del text a través d'elements de format i la reflexió guiada després del text.</p> | <p>No ha anticipat cap conjectura sobre el tema.</p> |
| | <p>5éVLL.BL2.2.3 Interpreta sentits figurats i significats no explícits i expressa la seua opinió sobre el contingut i sobre la intenció de l'autor.</p> | <p>Interpreta sentits figurats i significats no explícits i expressa la seua opinió sobre el contingut i sobre la intenció de l'autor.</p> | <p>Interpreta sentits figurats i significats no explícits i expressa la seua opinió sobre el contingut i sobre la intenció de l'autor, a través de la reflexió guiada després del text.</p> | <p>Mostra dificultats en la interpretació de sentits figurats i significats no explícits i expressa la seua opinió sobre el contingut i sobre la intenció de l'autor, a través de la reflexió guiada després del text.</p> | <p>No interpreta sentits figurats ni significats no explícits i expressa la seua opinió sobre el contingut i sobre la intenció de l'autor.</p> |
| | <p>5éVLL.BL2.2.4 Identifica l'estructura bàsica de diferents tipologies i gèneres textuals (descriptius, narratius, instructius).</p> | <p>Identifica l'estructura del gènere textual: l'entrevista.</p> | <p>Identifica l'estructura del gènere textual: l'entrevista, amb l'ajuda d'un esquema.</p> | <p>Mostra dificultats a identificar algunes parts de l'estructura del gènere textual: l'entrevista, tot i tindre l'ajuda d'un esquema.</p> | <p>No interpreta l'estructura del gènere textual: l'entrevista.</p> |



Col·lecció

Eines per a l'ensenyament en entorns virtuals d'aprenentatge.

Títols de la col·lecció

1. **Competència didàctica en entorns virtuals** en línia o mixtos. Ed. 2021.
2. **Comprensió lectora en entorns virtuals** d'aprenentatge. Ed. 2021.



GENERALITAT
VALENCIANA

Conselleria d'Educació,
Cultura i Esport

TOTS
A UNA
veu