



Millorar les *habilitats* *d'alfabetització* a infantil i primer cicle de primària



Edició

Fundació "la Caixa"

Autoria

Caroline Bilton i Sarah Tillotson

Disseny gràfic

Cèl·lula Acció Creativa, S. L.

Traducció al català i revisió lingüística

Alícia Astorza i Gemma Ferrer

Impressió

Pressing Impressió Digital, S. A.

© de l'edició, Fundació "la Caixa", 2023

Pl. de Weyler, 3 - 07001 Palma

DL: B 20864-2023

EduCaixa té com a objectiu contribuir a la qualitat educativa del nostre país a través de l'educació basada en evidències. Per aconseguir-ho, col·labora de manera estreta amb l'**Education Endowment Foundation (EEF)** i la seva xarxa internacional de socis, de la qual forma part.

Entre les accions d'aquesta col·laboració s'inclou la difusió d'una sèrie de guies per a docents elaborades per especialistes de l'EEF, que recullen recomanacions clau, resultants de la metaanàlisi d'estudis sobre pràctiques educatives.

Aquesta guia per a docents està basada en la guia original *Improving Literacy in Key Stage 1*, produïda per l'EEF. El contingut original ha estat modificat per adaptar-lo al context espanyol quan ha calgut.



Per descarregar la guia en format digital accedeix a:
www.educaixa.org/ca/guias-docentes



Índex

Pròleg	5
Introducció	6
Resum de les recomanacions	9
Recomanació 1 Desenvolupar les habilitats d' <i>expressió</i> i <i>comprensió oral</i> de l'alumnat i una millor <i>comprensió del llenguatge</i>	13
Recomanació 2 Aplicar un enfocament <i>equilibrat</i> i <i>estimulant</i> per desenvolupar la lectura, ensenyant tant activitats de <i>descodificació</i> com de <i>comprensió</i>	20
Recomanació 3 Implantar amb eficàcia <i>programes sistemàtics</i> basats en el <i>mètode fonètic</i>	24
Recomanació 4 Ensenyar a l'alumnat a emprar <i>estratègies</i> per desenvolupar la <i>comprensió lectora</i> i supervisar el seu progrés	29
Recomanació 5 Ensenyar a l'alumnat a emprar <i>estratègies</i> per <i>planificar</i> i <i>supervisar</i> l'escriptura	33
Recomanació 6 Fomentar el domini de les habilitats de <i>transcripció</i> mitjançant una pràctica intencionada i exhaustiva i l'ensenyament explícit de l' <i>ortografia</i>	39
Recomanació 7 Emprar <i>informació</i> de bona qualitat sobre les <i>habilitats actuals</i> de l'alumnat per determinar quins són els millors passos a seguir per a l'ensenyament	45
Recomanació 8 Emprar <i>intervencions estructurades</i> de bona qualitat per ajudar l'alumnat que té dificultats amb les <i>habilitats d'alfabetització</i>	52
Glossari	57
Referències bibliogràfiques	60
Com s'ha elaborat aquesta guia?	64
Agraïments	65

Pròleg

Les habilitats d'alfabetització són els fonaments sobre els quals es construeix l'aprenentatge. Són les habilitats essencials que permeten a l'alumnat explorar el vast món de la informació, expressar els seus pensaments i les seves emocions, i aconseguir les seves metes educatives i professionals.

Aquesta guia té per objectiu proporcionar als docents les eines necessàries per ajudar l'alumnat a progressar en aquestes habilitats fonamentals. Per això, es proporcionen vuit recomanacions clares, pràctiques i accionables especialment indicades per a les etapes d'educació infantil i els primers cursos d'educació primària, però que també són rellevants per a qualsevol persona de la comunitat educativa. A més a més, al llarg d'aquesta guia s'ofereixen exemples que il·lustren com

diverses tècniques i estratègies s'apliquen en diferents situacions i entorns. El propòsit és doble: d'una banda, destacar la diversitat de cada estudiant i cada centre educatiu, i, de l'altra, recalcar la importància d'adaptar les recomanacions als contextos en què es duran a terme.

Aquesta guia forma part d'una col·lecció de guies per a docents que EduCaixa ha publicat gràcies a una col·laboració amb l'Education Endowment Foundation (EEF). Es basa en les millors recerques disponibles i l'han elaborat persones expertes en educació amb l'objectiu de contribuir a l'equitat i a la qualitat educativa.

Esperem que aquesta guia inspire converses enriquidores entre els integrants de la comunitat educativa i que situï les habilitats d'alfabetització en el centre del debat social i educatiu com a pilar d'una societat més equitativa.

 **Fundació "la Caixa"**

Introducció

Què *inclou* aquesta guia?

Aquesta guia pretén ajudar les escoles d'educació infantil i primer cicle d'educació primària a millorar les habilitats d'alfabetització de l'alumnat d'entre cinc i set anys. Ara bé, aquestes recomanacions també es poden aplicar a alumnes més grans que necessitin millorar les seves habilitats d'alfabetització o a estudiants més petits que avancin de pressa.

Es presenten vuit recomanacions basades en evidències sobre llenguatge i alfabetització que poden servir com a palanques perquè les escoles ajudin l'alumnat a millorar significativament en l'aprenentatge. Aquesta guia posa el focus en principis pedagògics i metodologies que disposen d'evidències de qualitat. Cal destacar que aquesta guia no mostra tots els components potencials d'un bon ensenyament de les habilitats d'alfabetització. Alguns d'ells no s'hi inclouen perquè estan relacionats amb temes organitzatius o de lideratge. D'altres, perquè no hi ha prou evidències de qualitat per crear recomanacions en què dipositem confiança. Altres components importants que cal tenir en compte són, per exemple, el desenvolupament professional docent, les relacions escola-família i els recursos disponibles.

A *qui* es dirigeix la guia?

Aquesta guia es dirigeix a professorat d'educació infantil i d'educació primària, a personal directiu i a altres persones amb càrrecs de lideratge als centres. A més a més, també la poden fer servir:

- Famílies.
- Persones que dissenyin lleis o programes educatius.
- Persones investigadores.

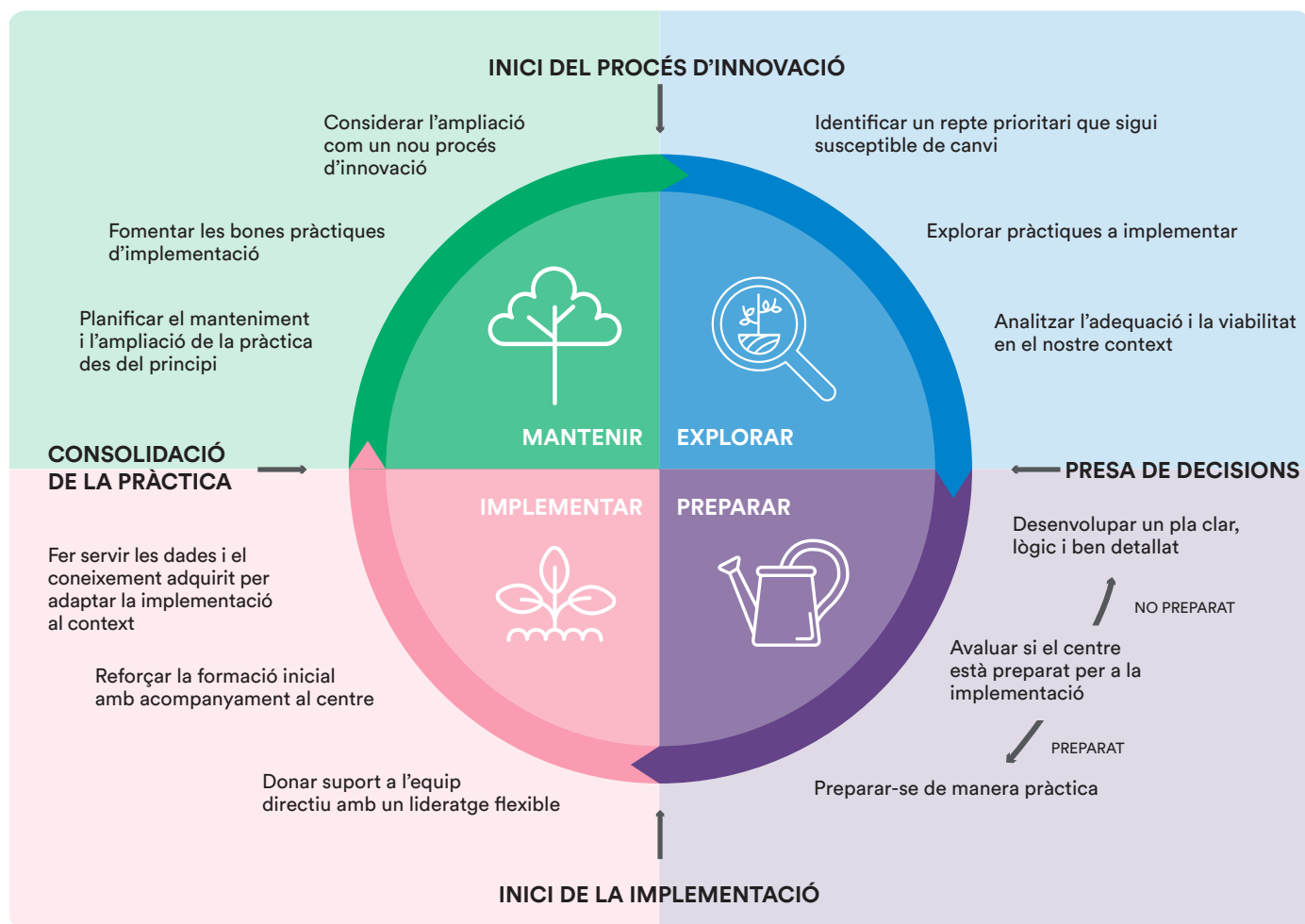


Aplicacions de la guia

Som conscients que implantar aquestes recomanacions amb eficàcia —perquè realment tinguin efecte en l'alumnat— és un procés crucial però també complex. Per això, cal tenir en compte els principis següents:

1. Aquestes recomanacions no ofereixen una solució universal. És important recordar que hi ha un equilibri delicat entre implantar rigorosament les recomanacions i aplicar-les adequadament al context específic d'un centre educatiu. Així doncs, implantar les recomanacions amb eficàcia requereix analitzar de manera minuciosa el context i aplicar el bon criteri professional.
2. És fonamental tenir present tota la informació que s'ofereix sobre les recomanacions. Per exemple, els centres educatius no han de fer servir la Recomanació 8 per justificar despeses relacionades amb l'aplicació de nombroses intervencions. Al contrari, aquesta recomanació hauria de fer reflexionar sobre quines són les intervencions més adequades.
3. Inevitablement, els canvis requereixen temps. Per això, recomanem dedicar, com a mínim, dos trimestres a planificar, desenvolupar i provar estratègies a petita escala abans d'implantar noves pràctiques a tot el centre. A més a més, és important tenir el suport necessari per dur a terme el canvi a tot el centre i també dedicar, periòdicament i al llarg del curs, cert temps al projecte i a revisar-ne el progrés.

Figura 1: Cicle de millora educativa basat en les evidències



Què són les *habilitats d'alfabetització*?

El terme «habilitats d'alfabetització» engloba un seguit de destreses complexes. Inclou habilitats a escala de paraula (una bona ortografia i la capacitat de llegir paraules) i habilitats a escala de text (la comprensió lectora i la redacció de textos). L'objectiu de totes aquestes habilitats és que un autor pugui comunicar un missatge i que un lector el pugui desxifrar.

En certa manera, aquestes quatre habilitats es fonamenten en els mateixos processos subjacents, així que estan relacionades entre si inexplícitament.¹ L'aprenentatge de

la lectoescriptura es basa en les habilitats cognitives i del llenguatge oral de què disposa l'alumnat prèviament, i el grau d'implicació d'aquests processos difereix segons diversos aspectes de la lectoescriptura i en quin punt del desenvolupament es trobi l'alumne.² Com a docents, és important entendre les habilitats subjacents que s'empren en la lectoescriptura i com es relacionen aquests processos, com treballen de manera conjunta i com operen per separat. Això permetrà millorar diversos elements: la planificació, per garantir que es posa el focus en les habilitats correctes; l'avaluació, per supervisar el progrés de l'alumnat i identificar qualsevol debilitat en les habilitats d'alfabetització, i l'ensenyament, per poder adaptar el suport docent a les necessitats de cada estudiant.

Així mateix, l'ensenyament hauria de tenir en compte qüestions més àmplies relacionades amb l'alumnat i el seu entorn que influeixin de manera indirecta en el desenvolupament de les habilitats d'alfabetització. Per exemple, factors personals, com ara dificultats auditives, motores i de la parla; la velocitat de recuperació de la informació emmagatzemada a la memòria; la metacognició, i les funcions executives. Aquests factors també reben una influència important de l'entorn, com ara el context familiar, l'idioma que es parli a casa i els

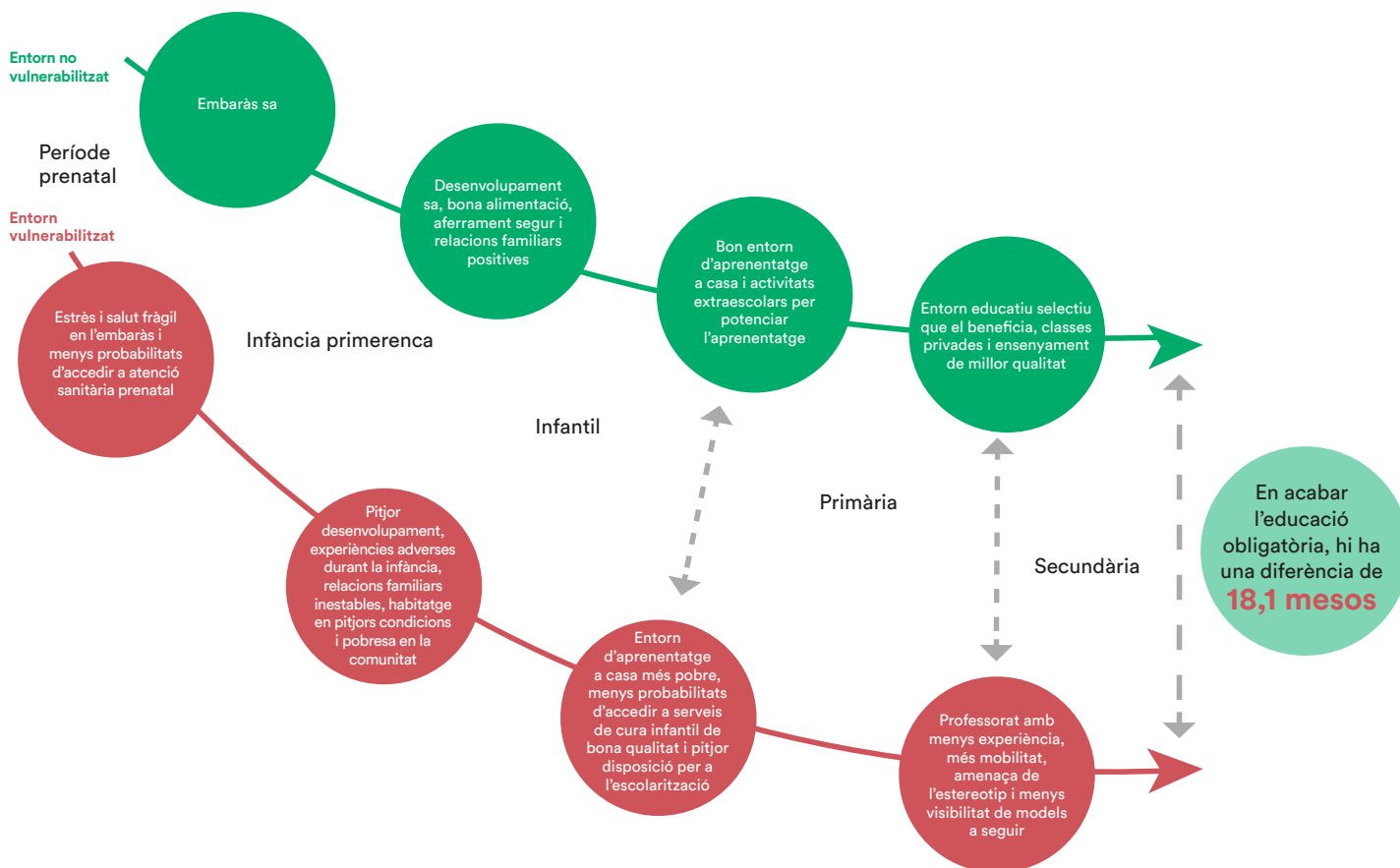
hàbits lectors de la família, així com si parlen, llegeixen o escriuen en un altre idioma.

A mesura que l'alumnat va passant de curs, la relació recíproca entre el llenguatge oral, la lectura i l'escriptura pot ampliar la bretxa entre l'alumnat més avantatjat i l'alumnat amb dificultats per llegir i escriure o d'entorns vulnerabilitzats.¹ El professorat té un paper molt important a l'hora de formar l'alumnat com a lectors competents, perquè així la lectura pugui esdevenir una eina per continuar aprenent al llarg de tota la vida.

«Factors determinants de la desigualtat educativa», infografia de l'Education Policy Institute

Aquesta infografia presenta les experiències de dos nens britànics: un prové d'un entorn vulnerabilitzat i l'altre és d'una família d'un entorn més afavorit.

En acabar l'educació obligatòria, el rendiment de l'alumnat d'entorns vulnerabilitzats equival a 1,5 anys menys que els seus companys. Al llarg de tota la infància, hi ha factors negatius i positius que influeixen en la posició socioeconòmica de l'alumnat i el seu rendiment acadèmic. Aquests factors es poden anar acumulant amb el pas del temps i acaben afectant el rendiment de l'alumnat d'entorns vulnerabilitzats i augmenten les probabilitats que quedin endarrerits en comparació amb els companys d'entorns més benestants.



Resum de les recomanacions



Recomanació 1

Desenvolupar les habilitats d'*expressió* i *comprensió oral* de l'alumnat i una millor *comprensió del llenguatge*

- El llenguatge proporciona la base del pensament i l'aprenentatge, i s'hauria de prioritzar.
- Les interaccions adult-infant de bona qualitat són molt importants i a vegades es descriuen com parlar *amb* l'infant, en lloc de parlar *a* l'infant.
- Es recomana emprar una àmplia gamma d'enfocaments explícits i implícits, com ara planificar l'ensenyament del vocabulari, modelar els aprenentatges i ampliar el llenguatge i el pensament de l'alumnat durant les interaccions i les activitats com la lectura compartida.
- Les activitats col·laboratives que proporcionen oportunitats per aprendre/sentir el llenguatge sovint també proporcionen oportunitats per a un millor aprenentatge mitjançant la parla. Es desenvolupen destreses com ara la consciència social i habilitats relacionals i de resolució de problemes, a més d'adquirir coneixements.



Recomanació 2

Aplicar un enfocament *equilibrat* i *estimulant* per desenvolupar la lectura, ensenyant tant activitats de *descodificació* com de *comprensió*

- Tant les habilitats de descodificació (l'habilitat de traduir les paraules escrites en els sons del llenguatge parlat) com les de comprensió (la capacitat d'entendre el significat del que es llegeix) són necessàries per desenvolupar lectors confiats i competents, però no n'hi ha prou per si soles.
- També és important recordar que el progrés en les habilitats d'alfabetització requereix que l'alumnat estigui motivat i compromès amb l'aprenentatge, atès que els ajudarà a desenvolupar la persistència i a gaudir de la lectura.
- L'alumnat necessitarà una àmplia gamma d'experiències lingüístiques i lectores per desenvolupar una bona comprensió dels textos escrits en totes les seves formes. Haurien d'interactuar activament amb diferents suports i gèneres textuais, així com amb un gran nombre de temes.



Recomanació 3

Implantar amb eficàcia *programes sistemàtics* basats en el *mètode fonètic*

- Els enfocaments sistemàtics basats en el mètode fonètic ensenyen explícitament a l'alumnat un conjunt exhaustiu de relacions so-lletra per millorar l'escriptura i el coneixement ortogràfic.
- Es recomana tenir en compte les característiques següents a l'hora d'ensenyar un programa basat en el mètode fonètic:
 - **Formació:** assegurar-se que tot el personal tingui les habilitats pedagògiques i els coneixements necessaris.
 - **Capacitat de reacció:** comprovar si l'aprenentatge es pot accelerar o si es necessita un suport addicional, i identificar les habilitats i dificultats específiques per així poder oferir un ensenyament focalitzat.
 - **Participació:** les classes són agradables d'impartir i motiven l'alumnat a participar.
 - **Adaptacions:** estudiar minuciosament l'impacte potencial de les adaptacions que es facin al programa.
 - **Focus:** dissenyar grups de treball flexibles ajudarà els estudiants a focalitzar els seus esforços i millorarà l'eficàcia de l'ensenyament.



Recomanació 4

Ensenyar a l'alumnat a emprar *estratègies* per desenvolupar la *comprensió lectora* i supervisar el seu progrés

- La comprensió lectora es pot millorar ensenyant a l'alumnat estratègies específiques que els ajudin a fer inferències i a supervisar la seva pròpia comprensió del text. Aquestes en són algunes:
 - Predir.
 - Preguntar.
 - Aclarir.
 - Resumir.
 - Activar coneixements previs.
- El professorat podria presentar aquestes estratègies modelant-les i oferint un suport estructurat, que s'hauria d'anar reduint estratègicament a mesura que l'alumnat progressa, fins que siguin capaços de completar l'activitat de manera independent.



Recomanació 5

Ensenyar a l'alumnat a emprar *estratègies* per *planificar* i *supervisar* l'escriptura

- L'alumnat pot millorar les seves habilitats d'escriptura si se'ls ensenya a planificar i a supervisar els seus textos.
- Produir textos de bona qualitat és un procés complex, però hi ha diverses estratègies que podrien ajudar l'alumnat, segons les seves habilitats:
 - Fer activitats prèvies a l'escriptura.
 - Redactar un esborrany, editar-lo i revisar-lo.
 - Compartir els textos.
- El professorat hauria de presentar aquestes estratègies modelant-les i oferint un suport estructurat, que s'hauria d'anar reduint gradualment a mesura que l'alumnat progressa, fins que siguin capaços de completar l'activitat de manera independent.



Recomanació 6

Fomentar el domini de les habilitats de *transcripció* mitjançant una pràctica intencionada i exhaustiva i l'ensenyament explícit de l'*ortografia*

- El terme «transcripció» fa referència als processos físics per escriure amb una bona ortografia.
- L'alumnat ha d'adquirir fluïdesa en aquestes habilitats fins que les hagi automatitzat. Si s'han de concentrar per assegurar-se que estan transcrivint el text amb precisió, no podran pensar tant en el contingut que escriuen.
- Per adquirir fluïdesa es requereix molta pràctica intencionada i *feedback* eficaç. Per això, és fonamental que l'alumnat estigui motivat i completament compromès amb el projecte de millorar les seves habilitats d'escriptura.
- El professorat hauria d'ensenyar l'ortografia de manera explícita, centrant-se en vocabulari rellevant segons el tema o el gènere que s'estigui estudiant.



Recomanació 7

Emprar *informació* de bona qualitat sobre les *habilitats actuals* de l'alumnat per determinar quins són els millors passos a seguir per a l'ensenyament

- Es recomana recopilar dades de qualitat i actualitzades sobre les habilitats de l'alumnat i després adaptar l'ensenyament per enfocar-lo exactament en el que l'alumnat necessiti per progressar. Aquest enfocament és més eficaç perquè els esforços se centren en els millors passos a seguir i no es malgasten repassant habilitats o contingut que l'alumnat ja coneix.
- Es pot adaptar la docència mitjançant dues estratègies:
 - **Canviar el focus:** es poden emprar models de lectoescriptura, com ara el «Model simple de l'escriptura», per avaluar les habilitats de l'alumnat i seleccionar quin aspecte de les habilitats d'alfabetització es treballarà a continuació.
 - **Canviar l'enfocament:** si un alumne es mostra desinteressat o li sembla que les activitats són massa fàcils o massa difícils, s'hauria d'adoptar un enfocament diferent per ensenyar aquest aspecte.



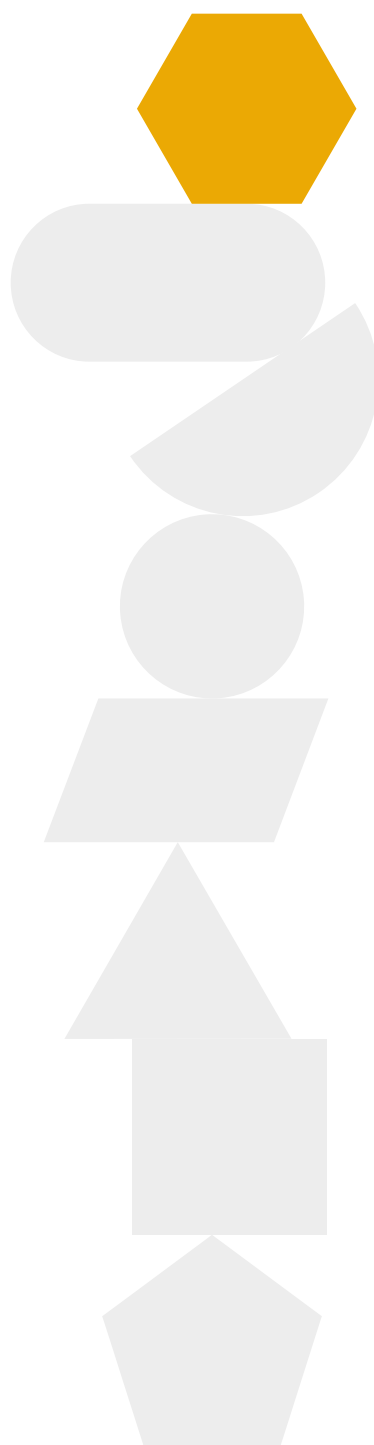
Recomanació 8

Emprar *intervencions estructurades* de bona qualitat per ajudar l'alumnat que té dificultats amb les *habilitats d'alfabetització*

- Primer, les escoles s'haurien de centrar a oferir un bon suport a tota la classe. Ara bé, malgrat que l'ensenyament sigui excel·lent, és probable que hi hagi una quantitat petita però rellevant d'alumnes que requereixin un suport addicional i focalitzat per millorar les habilitats d'alfabetització.
- Cal avaluar amb precisió les habilitats i les dificultats de l'alumnat per garantir que les intervencions siguin apropiades per a les seves necessitats.
- Es recomana fer sessions individuals o en grups petits, idealment amb intervencions estructurades. Hi ha evidències sòlides que aquest enfocament ajuda l'alumnat amb dificultats per desenvolupar les habilitats d'alfabetització.
- Caldria fer un seguiment del progrés de l'alumnat que participa en la intervenció per assegurar-se que el suport addicional realment els estigui ajudant.

Recomanació 1

**Desenvolupar les habilitats d'*expressió*
i *comprensió oral* de l'alumnat i una
millor *comprensió del llenguatge***



Recomanació 1



Desenvolupar les habilitats d'*expressió* i *comprensió oral* de l'alumnat i una millor *comprensió del llenguatge*

L'alumnat d'una classe de primer de primària està molt emocionat pel nou llibre que llegirà aquell dia. Es tracta d'un llibre de divulgació sobre orangutans i serà la base del treball de tot el pla d'estudis.

És la primera classe d'un seguit de sessions que la professora ha planificat amb molta cura per ajudar l'alumnat a ampliar els seus coneixements sobre els textos divulgatius i per aprendre on viuen els orangutans, què mengen i per què estan en perill d'extinció. Aquest bloc de treball es durà a terme al llarg de tres setmanes i culminarà amb una assemblea familiar on l'alumnat presentarà les seves idees per protegir els orangutans salvatges.

No obstant això, la docent de seguida s'amoïna perquè alguns infants estan perdent l'interès i els costa participar en els debats de classe sobre el llibre, així que es planteja què podria fer perquè l'experiència sigui més inclusiva.

Preguntes per *debatre*

Quin vocabulari i coneixements previs necessita l'alumnat quan s'enfronta a un text nou?

- En el cas de molts infants, l'entorn familiar els ha proporcionat nombroses experiències relacionades amb la lectoescriptura, i això els ha preparat per afrontar una gran varietat de textos de ficció i de no-ficció.
- Pel que fa a l'alumnat que ha tingut menys experiències d'aquesta mena, el professorat es pot preparar d'avançat per ajudar-los a implicar-se en la lectura. Per exemple, poden fer una introducció al tema del text i ensenyar-los el vocabulari que els pugui costar més abans de començar a llegir.
- El professorat s'hauria de plantejar diverses estratègies que es podrien fer servir per abordar aquesta qüestió. Per exemple, podria demanar a algun company o superior que vagi a una classe per observar i després li ofereixi *feedback*. També es poden emprar materials en línia i programes de televisió per ajudar l'alumnat a adquirir coneixements apropiats sobre el tema.

Com podem identificar el vocabulari clau de cada text per així ensenyar-lo a l'alumnat abans de l'activitat i garantir que tota la classe pugui accedir als diversos textos que es llegeixen a l'aula?

- El professorat sovint es recorda que cal ensenyar prèviament les paraules menys comunes (el vocabulari específic d'aquell tema; el tercer nivell de la **Figura 2**), però l'alumnat també pot tenir manques de vocabulari menys específic que aparegui a diversos contextos (segon nivell). Malgrat que seria beneficiós aclarir el vocabulari de tots dos nivells, a les activitats prèvies explícites caldria prioritzar el vocabulari del segon nivell.
- Per exemple, en el cas d'aquest llibre, tota la classe es va beneficiar d'entendre l'expressió «en perill d'extinció», però alguns alumnes tenien un vocabulari més limitat i necessitaven ajuda per entendre paraules clau com ara «simi», «extremitat» i «eina».
- Volem que **tot** l'alumnat aprengui i gaudeixi llegint un gran ventall de textos, així que és important que entenguin tot el vocabulari i tinguin els coneixements necessaris per comprendre'ls plenament.



Figura 2: Sistema jeràrquic per seleccionar les paraules clau que s’han d’explicar de manera explícita, adaptat de Beck i McKeown (1895)³



Resum de les evidències

Les habilitats de comprensió i expressió oral són fonamentals per a la lectoescriptura, i també són clau per al pensament i la comunicació. Amb l’alumnat d’aquesta franja d’edat, és especialment important posar el focus d’atenció en el desenvolupament de les habilitats del llenguatge oral.⁴

Hi ha evidències molt prometedores que la comprensió lectora es pot millorar amb un ensenyament focalitzat que se centri en les habilitats de comprensió i expressió oral de l’alumnat.⁵ El professorat podria utilitzar enfocaments com ara els següents:⁴

- Activitats implícites (vegeu **Figura 3**) i explícites per ampliar el vocabulari que l’alumnat és capaç d’utilitzar i entendre; els enfocaments que se centren de manera explícita a desenvolupar vocabulari funcionen més bé si estan relacionats amb els temes actuals del pla d’estudis, atès que hi haurà més oportunitats per practicar el vocabulari nou (vegeu l’exemple de **Preguntes per debatre**).
- Modelar el procés de fer inferències (utilitzar informació d’un text per arribar a una altra dada que

sigui implícita) fent-se preguntes rellevants en veu alta i després responent-les ells mateixos (vegeu **Quadre 1: Modelar el procés de fer inferències**).

- Dividir l’alumnat en parelles o grups perquè puguin compartir els processos que els porten a fer inferències (vegeu **Quadre 1**).
- Demanar a l’alumnat que llegeixi llibres i històries en veu alta i animar-los a conversar-ne amb el professorat i la resta de la classe (vegeu l’apartat sobre aprenentatge col·laboratiu).

Les activitats de comprensió i expressió oral poden ajudar l’alumnat a practicar habilitats essencials per escriure amb més eficàcia. A l’hora d’escriure cal tenir en compte l’objectiu i el públic, i coordinar el significat, la forma i l’estructura. Coordinar aquests conceptes és una eina complexa —però essencial— que es pot practicar mitjançant activitats de comprensió i expressió oral enfocades específicament a l’escriptura. Per exemple, el professorat podria animar l’alumnat a articular de manera verbal les seves idees i després les podria escriure alhora que explica les diferents frases i mostra com es construeixen.⁶



La importància del desenvolupament del llenguatge oral

La comunicació i el llenguatge proporcionen les bases per a l'aprenentatge, el pensament i el benestar. Les principals adquisicions lingüístiques a la infància es produeixen entre el primer any de vida i el quart, que és quan adquireixen els coneixements bàsics de **fonologia**, **sintaxi** i **vocabulari**.⁷ Les evidències indiquen que l'èxit de les habilitats d'alfabetització depèn del bon desenvolupament del llenguatge,² i aquestes habilitats són alguns dels millors predictors de l'èxit educatiu.⁷ Per exemple, les habilitats fonològiques que tingui un infant amb cinc anys prediran la seva habilitat lectora quan en tingui set, mentre que el vocabulari que conegui amb cinc anys predirà la seva habilitat per completar tasques de lectura més complexes quan tingui onze anys.⁸ Així mateix, les recerques indiquen que el període comprès entre el naixement i els sis anys és clau per al desenvolupament de la metacognició i l'autoregulació de l'alumnat, i que les habilitats lingüístiques, fins i tot el diàleg «privat» i «intern», tenen un paper destacat en el perfeccionament d'aquestes habilitats.⁹

Si bé els estudis han demostrat que hi ha certa variabilitat individual en el llenguatge a mesura que es desenvolupa (alguns infants comencen bé però després s'endarrereixen, mentre que d'altres comencen més a poc a poc i després es posen al dia), al voltant del 30 % de l'alumnat en edat preescolar amb habilitats lingüístiques inferiors continua mostrant dificultats de manera persistent a primària.¹⁰ Les evidències suggereixen que aquest percentatge podria ser més elevat a les comunitats desfavorides socialment, en comparació amb la població general.¹¹

Així doncs, és fonamental que al pla d'estudis dels centres escolars s'incloguin enfocaments per donar suport al desenvolupament lingüístic de l'alumnat i que s'ofereixi un suport addicional focalitzat als infants que tinguin més dificultats en aquest àmbit. En el cas de les escoles de zones molt desfavorides socialment o on l'alumnat té com a llengua materna un idioma que no és el vehicular, ha de ser prioritari oferir-los suport lingüístic.

- A banda de saber quins alumnes no assoleixen els estàndards que s'esperen segons el marc de

referència d'edat, saps quins sí que els assoleixen però pels pèls? S'estima que, en el context espanyol, aproximadament un 15 % de l'alumnat està en risc de no assolir els estàndards en habilitats d'alfabetització, i només un 5-7 % seran diagnosticats finalment amb algun trastorn de desenvolupament del llenguatge. Això vol dir que al voltant del 10 % del nostre alumnat pot no rebre el suport necessari per millorar les seves habilitats d'alfabetització.¹²

- Quin suport focalitzat ofereix el centre per garantir que l'alumnat millori en el llenguatge oral?
- S'ofereix suport per desenvolupar tots els elements clau del llenguatge, com ara el vocabulari, la fonologia, les habilitats narratives, les capacitats d'atenció i comprensió oral, i la comunicació social?

Aules eficaces per donar suport al llenguatge oral

Hi ha evidències que indiquen que el ritme en què l'alumnat desenvolupa el llenguatge està relacionat amb la quantitat d'estímul que reben dels seus companys i dels adults que els envolten, i que la qualitat d'aquests estímul segurament és més important que la quantitat.¹⁰ Per garantir que tot l'alumnat rep un suport eficaç per desenvolupar les habilitats d'alfabetització, es requereix un enfocament meditat i apropiat a les necessitats individuals de cada alumne, a més de formar el professorat perquè pugui implantar aquests enfocaments amb èxit.

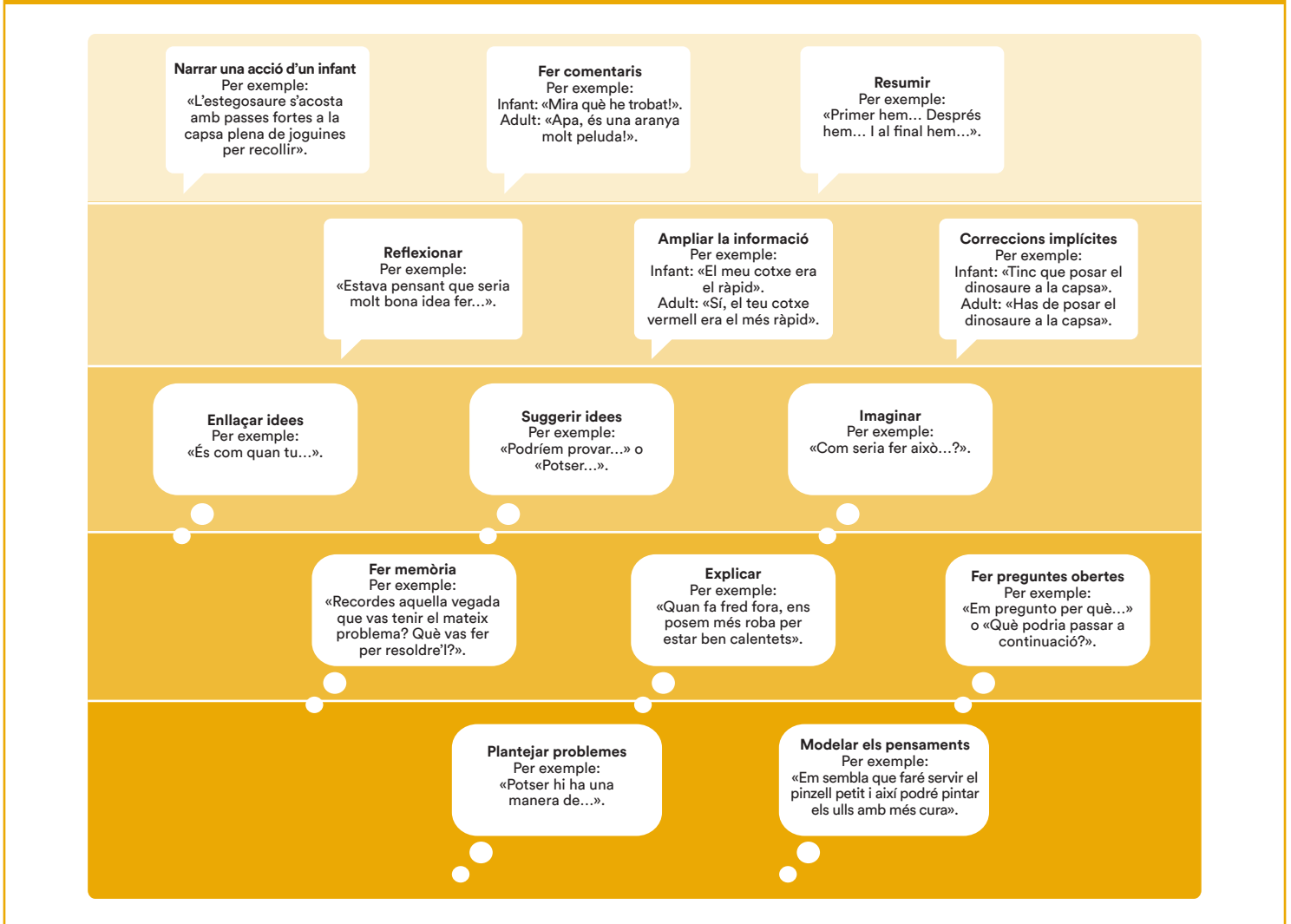
Una revisió de les evidències que es va dur a terme al Better Communication Research Programme¹³ va permetre identificar alguns processos i elements clau que intervenen en l'entorn de l'aula i que potencien el desenvolupament del llenguatge.¹⁴ Aquestes característiques es presenten en una eina d'observació anomenada Communication Supporting Classrooms (CsC);¹⁵ se'n va avaluar l'eficàcia en un centenar de classes de primer i segon de primària i es pot consultar a la pàgina web de Communication Trust.

L'eina CsC es divideix en tres dimensions:

- **Entorn d'aprenentatge del llenguatge:** elements relacionats amb l'entorn físic i el context d'aprenentatge que proporcionen una infraestructura important per a l'aprenentatge del llenguatge. Per



Figura 3: Enfocaments implícits per fomentar el llenguatge, la comunicació i el pensament, adaptat de Siraj (2005) i Fisher (2016)¹⁷



exemple: recursos, espai i soroll quan l'alumnat va d'una aula a una altra.

- **Oportunitats d'aprenentatge del llenguatge:** elements relacionats amb les oportunitats estructurades i explícites que estiguin presents a l'entorn per donar suport al desenvolupament lingüístic de l'alumnat. Per exemple: ensenyar per avançat el vocabulari clau, llegir llibres de manera interactiva i demanar a l'alumnat que treballi en grups o parelles.
- **Interaccions per a l'aprenentatge del llenguatge:** elements relacionats amb la manera en què les persones adultes de l'entorn parlen amb l'alumnat. Per exemple: la capacitat de reacció dels adults i de modelar el llenguatge.

Les converses són el context ideal perquè l'alumnat desenvolupi el llenguatge i el pensament, atès que les trobades dialògiques els permeten confirmar les seves percepcions o els seus sentiments alhora que els altres amplien els seus coneixements. En les interaccions adult-infant de bona qualitat hi ha diverses tècniques que el personal d'un centre educatiu podria aplicar per reforçar o potenciar de manera implícita el desenvolupament lingüístic o comunicatiu de l'alumnat (vegeu les bafarades de pensament de la **Figura 3**).

Així mateix, nombrosos enfocaments permeten consolidar, ampliar o fomentar el pensament i sovint també ajuden a prolongar una interacció, cosa que augmenta les oportunitats d'aprenentatge lingüístic i fomenta el desenvolupament de l'autoregulació (**Figura 3**).



Maximitzar les oportunitats per *aprendre i treballar* el llenguatge mitjançant la *col·laboració* entre companys

Els enfocaments col·laboratius solen tenir un impacte positiu en l'aprenentatge,¹⁶ però el grau d'impacte pot variar, així que és important conèixer-ne bé els detalls. Perquè un aprenentatge col·laboratiu sigui eficaç, no n'hi ha prou amb dividir l'alumnat en grups i demanar-los que treballin en equip. Per maximitzar els beneficis en l'aprenentatge, es requereixen enfocaments estructurats amb tasques ben dissenyades.¹⁶

Què és l'aprenentatge col·laboratiu?

L'aprenentatge col·laboratiu consisteix a fer que l'alumnat treballi en grups amb un objectiu comú. Això pot implicar que treballin en equip en la mateixa part d'una tasca o activitat o bé que treballin en tasques diferents que contribueixin a un objectiu global comú.

Vegem un exemple de tasca d'aprenentatge col·laboratiu que podria fomentar l'aprenentatge del llenguatge i les habilitats d'alfabetització. Posem que l'alumnat treballa en parelles o en grups i ha d'improvisar una narració breu partint d'un conjunt de targetes il·lustrades. Mentre desenvolupen la narració, se'ls pot animar a fer-se preguntes mútuament. Per exemple, si entre les targetes hi ha un cotxe de competició, podrien preguntar-se com deu ser el personatge que el condueix, on deu anar i a qui podria conèixer. Podria resultar útil que el professorat model·li el procés de desenvolupar aquestes narracions i proporcioni una bastida a l'alumnat, de manera que després els pugui anar traspasant el paper gradualment i que aleshores els companys de classe puguin modelar els processos amb eficàcia.

Si fem servir les activitats d'aprenentatge col·laboratiu per ensenyar a l'alumnat a parlar i escoltar amb més eficàcia, també els estem oferint oportunitats per desenvolupar les habilitats relacionals, practicar la resolució de problemes i adquirir una millor comprensió de si mateixos, dels uns i dels altres, i del món que els envolta. A la nostra guia per a docents *Millorar l'aprenentatge social i emocional* es destaquen aquestes oportunitats per continuar desenvolupant l'aprenentatge social i emocional.



[Fes clic aquí](#) o escaneja el QR per descarregar la guia per a docents *Millorar l'aprenentatge social i emocional*.



Quadre 1: Modelar el procés de fer inferències

Debatre sobre un text proporciona oportunitats ideals per al desenvolupament lingüístic. El professorat pot aplicar estratègies de comprensió lectora per modelar el procés de fer inferències i proporcionar una bastida a l'alumnat. L'objectiu és que l'alumnat pugui fer inferències i debatre-les quan llegeixi amb els seus companys, de manera que es creï un entorn estimulant i satisfactori per aprendre sobre el llenguatge i la comunicació precisament a través d'aquestes mateixes activitats.

La professora modela el procés de fer inferències i ofereix una bastida

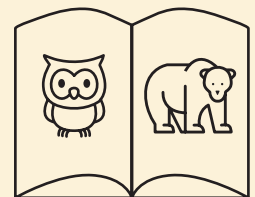
Professora: Predic que... Em pregunto si... Què ha trobat l'os? Aquesta paraula què...?

L'alumnat fa inferències amb el suport de la professora

Alumne 1: No sé què vol dir aquesta paraula...

Alumne 2: Deu tenir molta por, perquè la seva mare no ha tornat...

Alumne 3: Em sembla que la mare mussol tornarà a casa aviat...



La professora ha planificat tasques perquè els companys puguin modelar les inferències i ajudar-se

Alumne 1: Saps què és un telescopi?

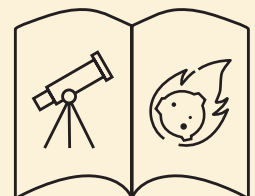
Alumne 2: Sí, a la il·lustració n'hi ha un. És un tub especial amb el qual pots veure fins a molt lluny.

Alumne 1: El meu germà gran és com el noi de la història.

Alumne 2: El meu també. La mare s'enfada perquè ell sempre està amb el mòbil.

Alumne 1: Què creus que farà amb el micròfon?

Alumne 2: Crec que explicarà allò dels meteorits a tothom!



L'alumnat es dona suport mútuament per fer inferències, sense l'ajuda de cap adult

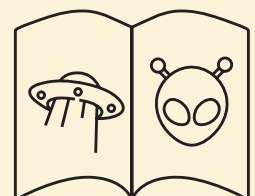
Alumne 1: Llegim aquest llibre! També tracta de l'espai.

Alumne 2: A la coberta hi ha un extraterrestre...

Alumne 1: Penses que el protagonista podrà veure els extraterrestres a la lluna?

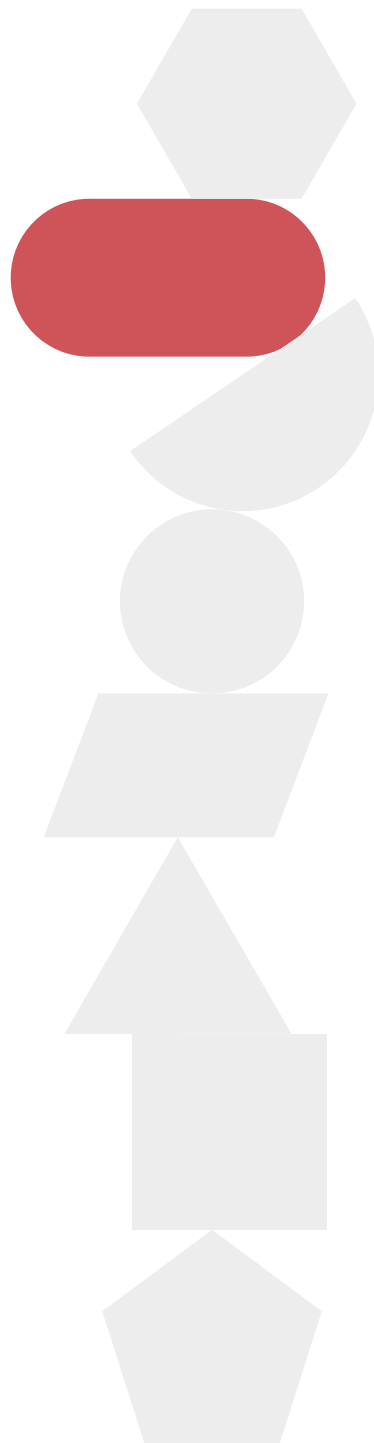
Alumne 2: Segur que sí, n'hi ha molts més.

Alumne 1 i 2: Mira, al seu carrer també n'hi ha un munt!



Recomanació 2

Aplicar un enfocament *equilibrat* i *estimulant* per desenvolupar la lectura, ensenyant tant activitats de *descodificació* com de *comprensió*



Recomanació 2

Aplicar un enfocament *equilibrat* i *estimulant* per desenvolupar la lectura, ensenyant tant activitats de *descodificació* com de *comprensió*

L'alumnat d'una classe de segon de primària està treballant en grups que s'han creat a partir de les avaluacions del programa basat en el mètode fonètic que aplica el centre escolar. L'objectiu és que puguin millorar la capacitat de llegir paraules i la fluïdesa lectora, i estan llegint llibres amb paraules descodificables d'acord amb les seves habilitats fonètiques. L'alumnat que ha arribat al «final» del programa ara s'està enfocant a millorar el reconeixement de paraules i la velocitat lectora, i també la comprensió per consolidar el coneixement ortogràfic i lingüístic. Els estan ensenyant a preguntar, aclarir, resumir, activar coneixements previs i fer prediccions sobre un text relacionat amb el tema que s'està tractant a classe.

Quan el professor ajunta tota la classe per llegir-los un conte il·lustrat que ofereix moltes oportunitats per debatre, observa que l'alumnat que ha començat a treballar les estratègies de comprensió lectora està més implicat en el text, aplica de manera activa les estratègies que els han ensenyat i pot debatre sobre el text amb confiança i fer inferències. No obstant això, l'alumnat que no ha rebut la mateixa formació sembla menys interessat en l'activitat i mostra menys motivació per entendre el text.

El docent es demana si el fet de centrar-se a descodificar el text abans d'aplicar estratègies de comprensió lectora ha repercutit en el grau d'implicació de l'alumnat i el nivell de comprensió dels textos que han llegit a l'activitat de lectura compartida.

Preguntes per *debatre*

Per què és important que tot l'alumnat desenvolupi estratègies de comprensió lectora, a més d'aprendre a descodificar el text?

- Tan aviat com sigui possible, la lectura s'hauria de presentar com el procés de comprendre un text. A mesura que l'alumnat aprèn a llegir —una habilitat molt complexa—, els hem d'ajudar a entendre que quan llegeixen fan servir habilitats per identificar paraules que els permeten desenvolupar la fluïdesa lectora i donar sentit al text.
- Molts alumnes arriben al centre escolar amb poques habilitats lingüístiques i comunicatives, i això pot ser un

obstacle per desenvolupar la capacitat de fer inferències. Necessitaran un suport personalitzat per comprendre els textos a mesura que aprenen a llegir.

- La percepció que hi ha un «final» en l'ensenyament del mètode fonètic pot provocar que més endavant l'alumnat es perdi oportunitats importants per continuar desenvolupant la capacitat de descodificar els textos amb fluïdesa i comprenent-los.

Si un alumne no és capaç de llegir un text de manera independent, com el podrà comprendre?

- Quan el professorat llegeix un text en veu alta davant d'un grup d'alumnes, aquests desenvolupen unes habilitats de comprensió lectora i oral que són



essencials. Durant les estones de lectura compartida, és important que el professorat sàpiga plantejar les preguntes adequades i recalqui constantment com poden desxifrar el significat del text i gaudir-ne.

- El professorat també pot modelar les estratègies de comprensió que estiguin treballant. Per exemple, «Faré una predicció... Crec que la nena farà...» (vegeu **Figura 5**).

Resum de les *evidències*

La lectura requereix dues habilitats més generals: el reconeixement de paraules i la comprensió lingüística.¹⁹ Al principi, el reconeixement de paraules implica un procés de descodificació (la capacitat de traduir paraules escrites en sons del llenguatge oral), però després va progressant fins que l'infant pot llegir les paraules amb més fluïdesa. La comprensió lingüística consisteix a entendre les paraules que es lleixen.

Hi ha poques evidències sobre com caldria integrar exactament aquests enfocaments o quines habilitats en concret caldria ensenyar i en quin moment. Els programes que s'enfoquen a millorar tant el reconeixement de paraules com la comprensió lingüística (com el que es destaca al **Quadre 2**) mostren resultats positius, així que podem suposar que per als lectors més joves és beneficiós que es posi el focus d'atenció en totes dues habilitats de manera equitativa.

Si s'observen les primeres lectures de l'alumnat, resulta obvi que no poden aplicar totes dues habilitats de manera equitativa sense cap ajuda. En un primer moment, la comprensió lectora està limitada pels esforços que es requereixen per descodificar les paraules. A mesura que l'alumnat adquireix més fluïdesa en aquest aspecte, són capaços d'identificar paraules senceres sense fer l'esforç de «transformar-les en sons», i això facilita una millor comprensió del text. És en aquesta etapa quan la comprensió lectora comença a dependre cada vegada més de les habilitats de comprensió lingüística de cada estudiant.² Així doncs, al primer cicle de primària, quan gran part de l'alumnat encara està polint les seves habilitats de descodificació, també es dedica temps a desenvolupar els processos que contribueixen a la comprensió lingüística. Això es podria aconseguir, per exemple, si el docent o un altre alumne assumeixen el paper de lector mentre la resta de la classe escolta i se centra en la comprensió. A la Recomanació 1 s'exploren

diversos components de la comprensió lingüística, com ara el vocabulari, els coneixements previs i les inferències.

La comprensió lingüística també requereix entendre l'estructura del llenguatge, que consta de la morfologia i la sintaxi. La morfologia fa referència a la disposició de les unitats de significat més petites de les paraules. Per exemple, a l'arrel «fi» podem afegir el sufix «-nal» i així creem la paraula «final». La sintaxi fa referència a la manera en què es combinen i organitzen les paraules per crear frases.

L'alumnat també necessita un ampli ventall d'experiències lingüístiques i lectores per desenvolupar una bona comprensió dels textos escrits en totes les seves formes. L'alumnat hauria d'interactuar de manera activa amb textos de suports i gèneres diferents, així com temàtiques molt diverses. Haurien de llegir textos narratius (com ara relats de ficció i poesia) i també informatius (com ara articles de premsa i discursos). Introduir-los a una gran varietat de textos i experiències lectores pot fomentar el desenvolupament de la comprensió lectora, atès que amplia els seus coneixements (per exemple, quan aprenen dades o vocabulari nou) i les seves habilitats (per exemple, la capacitat de fer inferències i la consciència fonèmica).²¹

Segons el model de la corda de Scarborough, tant la descodificació de paraules com la comprensió lingüística són necessàries, però no n'hi ha prou per desenvolupar lectors competents i segurs de si mateixos. De fet, aquest model solament destaca els aspectes cognitius i lingüístics de la lectura.

D'altra banda, és important recordar que per millorar en les habilitats d'alfabetització es requereix tenir motivació i compromís, dos elements que ajuden l'alumnat a cultivar la perseverança i la resiliència, i també a aprendre a gaudir i sentir-se satisfets amb la lectura. Si l'alumnat no avança com s'esperava, potser és perquè no estan compromesos amb el procés i necessiten un enfocament diferent que els motivï a practicar i millorar (vegeu Recomanació 7).



Motivació i compromís

El professorat té un paper destacat per motivar l'alumnat a llegir. Estar disposat a llegir i tenir-ne ganes influeix en el rendiment en la lectura, ja que són dos factors que augmenten el temps dedicat a llegir.²¹ També pot comportar un augment de la confiança a l'hora d'enfrontar-se a una gamma més àmplia de gèneres. Llegir textos de gèneres diferents permet desenvolupar una comprensió més profunda dels textos.

Per influir en la motivació de l'alumnat per llegir, el professorat pot crear una cultura que prioritzi la lectura i debatre els llibres que llegeix l'estudiantat. Aquestes són algunes de les principals accions que el professorat pot introduir en la seva pràctica:

- Demostrar plaer per la lectura i tenir grans coneixements sobre la literatura infantil. Per exemple, si un docent coneix molt bé un llibre, pot crear una certa sensació

d'intriga dient a l'alumnat que han d'estar atents als personatges o als girs de la trama. «Fixeu-vos-hi... El gegant és molt astut!».

- Animar l'alumnat a veure els llibres com aventures, en lloc de tasques que han de completar a classe. Per exemple, si s'està llegint un llibre sobre el cel estrellat, es poden apagar els llums de l'aula i llegir amb la llum que emeti una garlanda de llumetes.
- Oferir a l'alumnat la possibilitat de triar les lectures. Per exemple, es pot intentar ajustar les lectures als seus interessos i animar-los a recomanar-se llibres mútuament.
- Assegurar-se que tot l'alumnat té experiències positives amb la lectura. És molt important tenir en compte que, si un alumne té una actitud negativa respecte a la lectura, es pot crear un vincle viciós de baix rendiment.

Quadre 2: ABRACADABRA, un projecte molt prometedor²¹

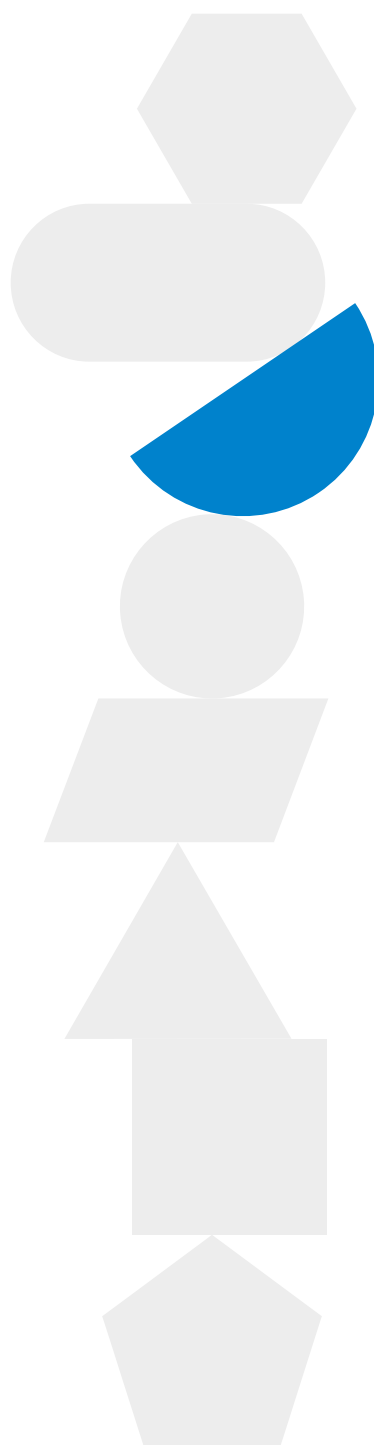
ABRACADABRA és un programa de lectura dissenyat per impartir-se a classes del primer cicle de primària mitjançant grups de treball reduïts. El programa adopta un enfocament equilibrat respecte a l'ensenyament de les habilitats d'alfabetització, ja que inclou habilitats tant «a escala de paraula» com «a escala de text» amb activitats de fonètica, fluïdesa lectora i comprensió basades en textos apropiats per a l'edat de l'alumnat.

En un estudi del programa fet per l'EEF, es va formar un grup de docents de suport perquè poguessin impartir aquest programa de 20 setmanes a grups de tres o quatre alumnes quatre vegades per setmana mitjançant sessions de 15-20 minuts, a banda de les classes de lectoescriptura generals. L'estudi va avaluar una versió en línia del programa de la Universitat Concòrdia, al Canadà, i una versió en paper adaptada de la versió en línia feta per investigadors del Regne Unit. Els resultats de la prova controlada aleatoritzada reafirmen la base d'evidències més àmplia que és més eficaç aplicar un enfocament equilibrat per a l'ensenyament de la lectura. A l'avaluació es van observar efectes positius en totes dues versions del programa equivalents a dos i tres mesos de progrés addicionals, i l'impacte va ser més gran en l'alumnat que tenia beca de menjador escolar. Destaca que l'impacte en el rendiment encara es podia observar un any després de la intervenció, i en el cas de l'alumnat amb beca de menjador els beneficis van ser fins i tot més notables. L'alumnat que havia participat en la intervenció va obtenir millors resultats a les proves estandarditzades de lectoescriptura del primer cicle de primària en comparació amb l'alumnat del grup de control.

El format de grup reduït, la naturalesa interactiva de les sessions, l'humor i l'atractiu general dels recursos sembla que van ser la clau de la popularitat del programa entre l'alumnat i el professorat de suport. Aviat es publicarà un altre estudi de tots dos formats del programa que analitzarà si una versió escalable aplicada a un nombre més elevat de centres educatius podria generar resultats similars. La Universitat Concòrdia ofereix de franc l'edició en línia.

Recomanació 3

**Implantar amb eficàcia
programes sistemàtics basats
en el *mètode fonètic***



Recomanació 3

Implantar amb eficàcia *programes sistemàtics* basats en el *mètode fonètic*

A l'inici del trimestre, un equip de docents del primer cicle de primària es reuneix per parlar sobre l'ensenyament de la fonètica. Han identificat les necessitats formatives del professorat nou i es volen assegurar que treballin amb companys més experimentats fins que hagin completat la seva formació.

Després d'analitzar detingudament les avaluacions de fonètica de l'alumnat, han fet servir les dades per determinar on es pot accelerar l'aprenentatge i on es necessita una ajuda addicional.

El professorat també ha comentat diferents aspectes del programa basat en el mètode fonètic, com ara estratègies per assolir nivells més alts de compromís i motivació. Tots ells són conscients de la importància que les classes siguin intencionades i avancin a bon ritme, i l'equip sovint comparteix idees per aconseguir aquest objectiu i aprendre els uns dels altres.

Ara el debat s'ha traslladat a l'organització i la dotació de personal per a l'ensenyament de la fonètica.

Preguntes per *debatre*

Què s'hauria de tenir en compte a l'hora de planificar la dotació de personal per a l'ensenyament de la fonètica?

- Molts programes destaquen els beneficis d'impartir les sessions del mètode fonètic en equip (docent i docent de suport). En aquest punt de la planificació cal analitzar detalladament les opcions per assignar el personal de manera eficaç en sessions de tota la classe, de grups reduïts o individuals amb suport personalitzat.
- Tot i que molts docents de suport s'han format per poder impartir el mètode fonètic, el professorat qualificat sol obtenir millors resultats en aquestes classes.²⁵ Això indica que la consciència pedagògica és clau per a un bon ensenyament de la lectura primerenca i s'hauria de tenir molt en compte a l'hora de planificar la distribució del professorat en diferents grups.

Si l'alumnat es divideix en grups reduïts, què més caldria tenir en compte?

- Si els grups es formen en funció del rendiment previ, és essencial que aquests grups siguin flexibles i es puguin redistribuir al llarg del curs. Per garantir que l'alumnat pugui passar d'un grup a un altre segons el seu progrés, caldrà fer avaluacions de manera periòdica. Les evidències també indiquen que és important anar canviant l'adult encarregat de cada grup.



Resum de les evidències

L'objectiu del mètode fonètic és que l'alumnat desenvolupi ràpidament el reconeixement de paraules i l'ortografia. Això implica desenvolupar la seva consciència fonèmica, és a dir, l'habilitat de sentir, identificar i manipular fonemes (la unitat més petita del llenguatge oral), i ensenyar-los la relació entre els fonemes i els grafemes (una lletra o combinació de lletres que es fa servir per representar un fonema). Hi ha nombroses evidències que refermen l'ús d'un programa sistemàtic basat en el mètode fonètic durant el primer cicle de primària.²²

Els enfocaments sistemàtics basats en el mètode fonètic ensenyen explícitament a l'alumnat un conjunt exhaustiu de relacions de so-lletra mitjançant una seqüència organitzada. En els programes que empren enfocaments sintètics, això se sol traduir a ensenyar a descodificar paraules noves a través de la seva pronunciació o fusionant patrons ortogràfics amb patrons fonològics. Aquesta seqüència normalment s'organitza de manera que primer es presentin a l'alumnat els grafemes més comuns i aconseguir que es familiaritzin amb les combinacions de grafemes més comunes i freqüents en les paraules. «Sopa» n'és un bon exemple, però és possible tenir altres seqüències inicials. A banda d'ensenyar aquestes habilitats de manera explícita, l'alumnat hauria de tenir l'oportunitat d'aplicar i practicar aquestes habilitats fora de les classes dedicades al mètode fonètic, en altres activitats de lectoescriptura.²³

La nostra guia per a docents titulada *Treballar amb les famílies per donar suport a l'aprenentatge de l'alumnat* recalca l'impacte que té en el desenvolupament lingüístic i de lectura de l'alumnat el fet que les seves famílies llegeixin amb ells a casa, i ofereix alguns enfocaments per ajudar les famílies en la lectura compartida perquè puguin continuar practicant a casa.

Per fomentar que l'alumnat practiqui, el professorat els pot donar textos que continguin paraules que puguin descodificar fent servir els patrons de so-lletra que ja se'ls hagi ensenyat. També els poden demanar que escriguin algunes frases fent servir les combinacions de so-lletra que hagin après i després fer que llegeixin les seves històries

i les dels altres.²³ L'objectiu és millorar la fluïdesa (velocitat) així com la precisió de la capacitat de descodificació de l'alumnat fins que hagin interioritzat el procés i no requereixi un esforç conscient.

Els centres escolars haurien de fer servir un enfocament o un programa sistemàtic basat en el mètode fonètic que disposi d'evidències sòlides de la seva eficàcia. A Espanya hi ha programes sistemàtics que, partint del mètode fonètic, inclouen habilitats ortogràfiques i lingüístiques que estan tenint bons resultats, com ara el projecte Leeduca de la Universitat de Màlaga.²⁴

D'altra banda, cal tenir en compte que hi ha diversos enfocaments per ensenyar la fonètica de manera sistemàtica, com ara l'enfocament analític (que utilitza grups de paraules, com ara «pas», «pes» i «pus») o l'enfocament sintètic que s'ha descrit abans, que és molt popular. Hi ha pocs estudis que comparin aquests enfocaments, i encara no hi ha prou evidències per poder-ne recomanar amb fermesa un per sobre dels altres.²⁵

Atès que les escoles espanyoles fan servir mètodes diferents, és difícil comparar diversos tipus d'enfocaments sistemàtics en contextos d'aula.

Les evidències disponibles indiquen clarament que la manera en què s'ensenyava la fonètica també és important, així que podria resultar útil tenir en compte les característiques següents que comparteixen els programes eficaços:²³

- **Formació:** assegurar-se que tot el personal tingui les habilitats pedagògiques i els coneixements necessaris. Per exemple, que tinguin prou coneixements lingüístics.
- **Capacitat de reacció:** comprovar si l'aprenentatge es pot accelerar o si es necessita un suport addicional, i identificar les habilitats i les dificultats específiques per poder oferir un ensenyament focalitzat.
- **Participació:** les classes són agradables d'impartir i motiven l'alumnat a participar.
- **Adaptacions:** estudiar minuciosament qualsevol adaptació que es faci en el programa, ja que en podria reduir l'impacte.
- **Focus:** el fet que els grups de treball siguin flexibles i es vagin adaptant segons el progrés de l'alumnat segurament els ajudarà a focalitzar els esforços i millorarà l'eficàcia de l'ensenyament.



[Fes clic aquí](#) o escaneja el QR per descarregar la guia *Treballar amb les famílies per donar suport a l'aprenentatge de l'alumnat*.



Transformar el procés d'alfabetització a les escoles d'educació infantil a Espanya: el projecte Leeduca

Leeduca és un projecte que tracta l'aprenentatge de la lectura i les seves dificultats d'una manera integral. Va néixer fa més d'una dècada, l'any 2012, quan un grup de docents encapçalats per la logopeda i mestra d'audició i llenguatge Auxiliadora Sánchez van començar a treballar amb els professors Juan Luis Luque i Almudena Giménez de la Peña, de la Universitat de Màlaga, per idear una estratègia informada per les evidències i adaptada a la realitat de les aules.

El programa de prevenció, Preleo, té una durada de 76 setmanes, que es distribueixen al llarg dels tres anys de l'etapa d'educació infantil, i durant aquestes setmanes el professorat treballa amb l'alumnat entre 10 i 15 minuts diaris i els facilita activitats formatives proposades per Leeduca on es tracten els cinc pilars de l'aprenentatge de la lectura: la consciència fonològica, el principi alfabètic, el vocabulari, la fluïdesa i la comprensió.

Buscant la sostenibilitat i l'escalabilitat, Leeduca introdueix rutines senzilles i acompanya els docents perquè siguin ells mateixos qui porti a terme les activitats. Abigail del Álamo, mestra del CEIP Nuestra Señora de la Candelaria, a Benagalbón, Màlaga, es va unir al programa fa més de deu anys. Des de llavors, l'Abigail ha aconseguit que l'aproximació a la lectura del seu alumnat de cinc anys sigui una experiència positiva.

Des dels seus inicis, Leeduca ha avaluat més de 5.000 estudiants, la qual cosa li ha permès adaptar el programa segons les necessitats específiques de cada context. En l'actualitat, a més dels cinquanta centres educatius de la província de Màlaga on s'ha implantat, Leeduca ha arribat a escoles de totes les comunitats autònomes i de diversos països de Llatinoamèrica. A més a més, està disponible en castellà, català i castellà riuplatenc.

La història de Leeduca exemplifica com les evidències educatives es poden materialitzar i adaptar a la realitat de les aules de manera eficaç, per estimular el llenguatge i possibilitar una detecció primerenca de les dificultats i així poder intervenir on faci falta.

Consciència fonològica i consciència fonèmica

Com destaca el model de la corda de Scarborough, ha quedat demostrat que les habilitats fonològiques de l'alumnat tenen una estreta relació amb el desenvolupament de la capacitat de llegir paraules. Hi ha evidències que indiquen que l'alumnat disposa de coneixements sòlids de fonètica (com ara aplicar els coneixements so-lletra per descodificar paraules) però tenen manques en la comprensió de la consciència fonològica i, en particular, en la consciència fonèmica.^{26,27}

La consciència fonològica és l'habilitat de reflexionar sobre les estructures sonores del llenguatge en tots els nivells (paraula, síl·laba i fonema) i manipular-les de manera conscient. Es tracta d'un terme molt ampli que inclou nombroses destreses que varien en dificultat segons

la mida de la unitat que es manipuli (per exemple, una síl·laba o un fonema) i segons la valoració que se n'hagi de fer (per exemple, «Aquestes dues paraules rimen?» o «Què més rima amb...?»).

La consciència fonèmica és un aspecte de la consciència fonològica i es refereix a l'habilitat de manipular les unitats més petites, és a dir, els fonemes (per exemple, aïllar el so inicial «s» a «sal»). Les evidències suggereixen que els lectors menys competents, així com l'alumnat que té dislèxia, obtenen pitjors resultats a les tasques de consciència fonèmica.²⁸ D'altra banda, practicar la consciència fonèmica pot millorar la capacitat de llegir paraules.²⁹ El professorat pot fer servir les tasques de la **Figura 4** per avaluar la consciència fonèmica de l'alumnat i decidir quins passos ha de seguir a continuació.

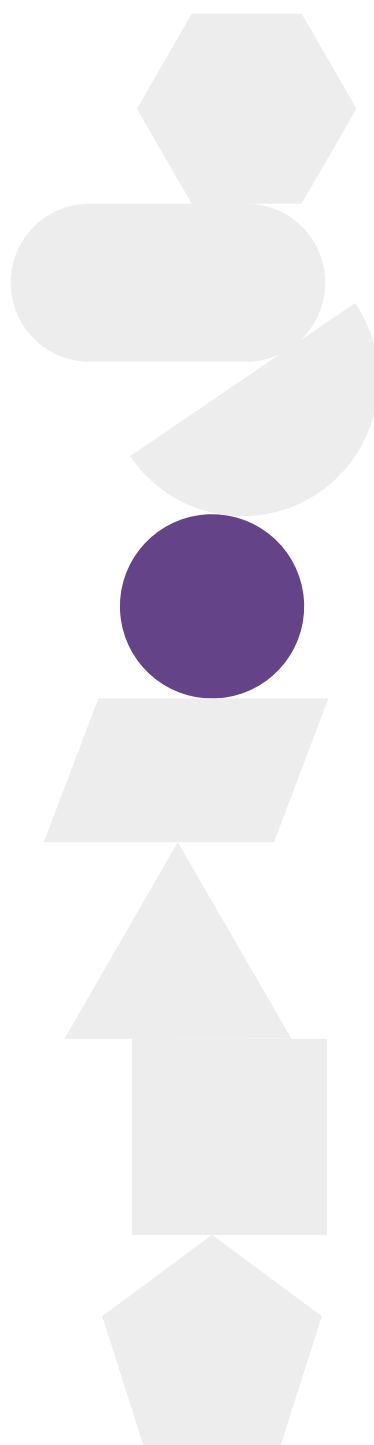


Figura 4: Tasques de consciència fonèmica ordenades segons el grau de dificultat

Tasca	L'alumnat pot...	Exemple
Aïllar fonemes	Identificar al·literacions	Identificar correctament «cal» o «col» davant de «sol».
	Identificar paraules que acaben amb el mateix fonema	Identificar correctament «sal» o «mil» davant de «llum».
	Aïllar el primer fonema de les paraules	Identificar la imatge del «sol» davant de la pregunta «Quina imatge comença per la lletra s?».
Fusionar	Fusionar oralment fonemes aïllats per sentir paraules	Dir «gat» quan es dona «g-a-t».
	Fusionar oralment paraules més llargues amb grups consonàntics	Dir «plata», «sobre» o «planta» quan es presenten els sons aïllats.
Segmentar	Segmentar oralment paraules per obtenir els diferents fonemes que les formen	Aïllar els fonemes «d-i-r» quan senten la paraula «dir».
	Segmentar oralment paraules més llargues amb grups consonàntics	Aïllar els fonemes «f-l-a-m» quan senten la paraula «flam».
Afegir fonemes	Manipular paraules afegint fonemes a llocs diferents	Afegir «e» a la paraula «mar» per formar «mare».
Eliminar fonemes	Eliminar fonemes al principi o al final de les paraules	Eliminar «p» de la paraula «pera» per formar «era».
	Eliminar fonemes amb grups consonàntics	Eliminar «n» de la paraula «planta» per formar «plata».
Substituir fonemes	Substituir el fonema inicial, formant una cadena de rimes	Eliminar «c» a «cosa» i afegir-hi «n» per formar «nosa».
	Substituir un fonema dins d'una paraula	Eliminar «o» a «sol» i afegir-hi «a» per formar «sal».

Recomanació 4

Ensenyar a l'alumnat a emprar *estratègies* per desenvolupar la *comprensió lectora* i supervisar el seu progrés



Recomanació 4

Ensenyar a l'alumnat a emprar *estratègies* per desenvolupar la *comprensió lectora* i supervisar el seu progrés

En una classe de segon de primària estan aprenent sobre seguretat. La professora els ha entregat un text diferent a cada grup sobre una visita a la platja. Quan l'alumnat acaba de llegir el text, han de respondre un seguit de preguntes que requereixen fer memòria sobre el que han llegit o fer inferències a partir del text.

La professora entén la importància d'ensenyar la comprensió lectora, però no té clar que les tasques de comprensió estiguin aconseguint que l'alumnat desenvolupi estratègies lectores. També la preocupa que alguns alumnes no tinguin la confiança necessària per participar en els debats sobre llibres que fan a classe.

Preguntes per *debatre*

La comprensió lectora és l'habilitat de respondre preguntes?

- La comprensió lectora és l'habilitat de donar sentit a les idees que s'expressen en un text. No és l'habilitat de respondre determinats tipus de preguntes.
- Si donem a l'alumnat textos simplificats que poden comprendre i ens centrem en l'habilitat de respondre preguntes, deixem d'ensenyar les complexitats del procés de donar sentit al text i comprendre'l.

Com puc desenvolupar lectors estratègics a les meves classes?

- L'ensenyament de la comprensió lectora es basa a ensenyar explícitament les estratègies clau següents: predir, preguntar, aclarir, resumir i activar coneixements previs. A l'hora de presentar aquestes estratègies, el professorat les hauria de modelar i posar en pràctica a l'aula. Per exemple, podria verbalitzar el seu monòleg intern per mostrar a l'alumnat com fa inferències a partir d'un text fent-se preguntes per aprofundir-hi. A continuació, utilitzant textos apropiats, caldria proporcionar a l'alumnat oportunitats per practicar de manera activa la comprensió lectora i desenvolupar l'habilitat de fer inferències (vegeu **Quadre 1**).



Resum de les *evidències*

La comprensió lectora es pot millorar ensenyant a l'alumnat estratègies específiques que puguin aplicar tant per supervisar el seu progrés com per superar els obstacles.³⁰ Existeixen diverses estratègies diferents, i algunes d'elles se superposen. Fomenten que l'alumnat interactuï amb un text, hi identifiquin els punts clau i facin inferències a partir del que llegeixen.

Aquestes són algunes de les estratègies:³¹

Predir: l'alumnat prediu què podria passar a continuació a mesura que llegeixen el text. Això fa que es fixin amb atenció en el text, cosa que els permet supervisar de prop la seva pròpia comprensió.

Preguntar: l'alumnat planteja les seves pròpies preguntes sobre un text per comprovar si l'ha comprès.

Aclarir: l'alumnat identifica fragments que els facin dubtar, siguin paraules individuals o frases, i busquen informació per aclarir-ne el significat.

Resumir: l'alumnat descriu en poques paraules el significat d'alguns fragments del text. Això fa que se centrin en el contingut clau, cosa que, al seu torn, els ajuda a supervisar la seva comprensió. Es pot intentar fer amb organitzadors gràfics que il·lustrin els diferents conceptes i com es relacionen.

Activar coneixements previs: l'alumnat reflexiona sobre el que ja sap d'un tema, gràcies a altres lectures o experiències, i intenta establir vincles entre les idees. Això els ajuda a fer inferències, explicar conceptes, plantejar preguntes per obtenir la informació que els falti i fer servir les estructures mentals de què disposin per recordar dades més fàcilment.

Cal modelar i practicar aquestes estratègies perquè l'alumnat les interioritzi i adquireixi fluïdesa. Per exemple, un docent podria modelar l'ús de les preguntes per

intentar comprendre un text³² abans que l'alumnat practiqui aquestes habilitats en grups col·laboratius. El suport i el *feedback* del professorat haurien d'anar disminuint a mesura que l'alumnat vagi aplicant les estratègies amb més eficàcia (vegeu **Quadre 1**, a Recomanació 1). El temps necessari per adquirir aquestes habilitats dependrà de les característiques de cada alumne. Mantenir el focus d'atenció posat en les estratègies i avaluar-ne l'ús a mesura que desenvolupen el vocabulari i els coneixements sobre un tema ajudarà l'alumnat a esdevenir lectors competents.

Aquestes estratègies es poden ensenyar de manera individual, però també caldria ensenyar a l'alumnat en quins moments les han de fer servir i com les poden combinar. Les evidències refermen l'eficàcia d'ensenyar a l'alumnat a integrar diverses estratègies, i és probable que resulti més eficaç que aplicar-ne una sola de manera aïllada.¹⁵

L'alumnat desenvolupa i perfecciona aquestes estratègies a mesura que aprèn quines l'ajuden més a comprendre un text en cada moment. A mesura que l'alumnat adquireix la confiança necessària per aplicar estratègies de comprensió lectora de manera independent quan llegeixen per si sols, és essencial que s'impliquin activament en el text i supervisin la seva pròpia comprensió. També es poden fer debats per animar l'alumnat a reflexionar sobre les estratègies que han aplicat en llegir un text; això els podria ajudar a perfeccionar aquestes pràctiques.

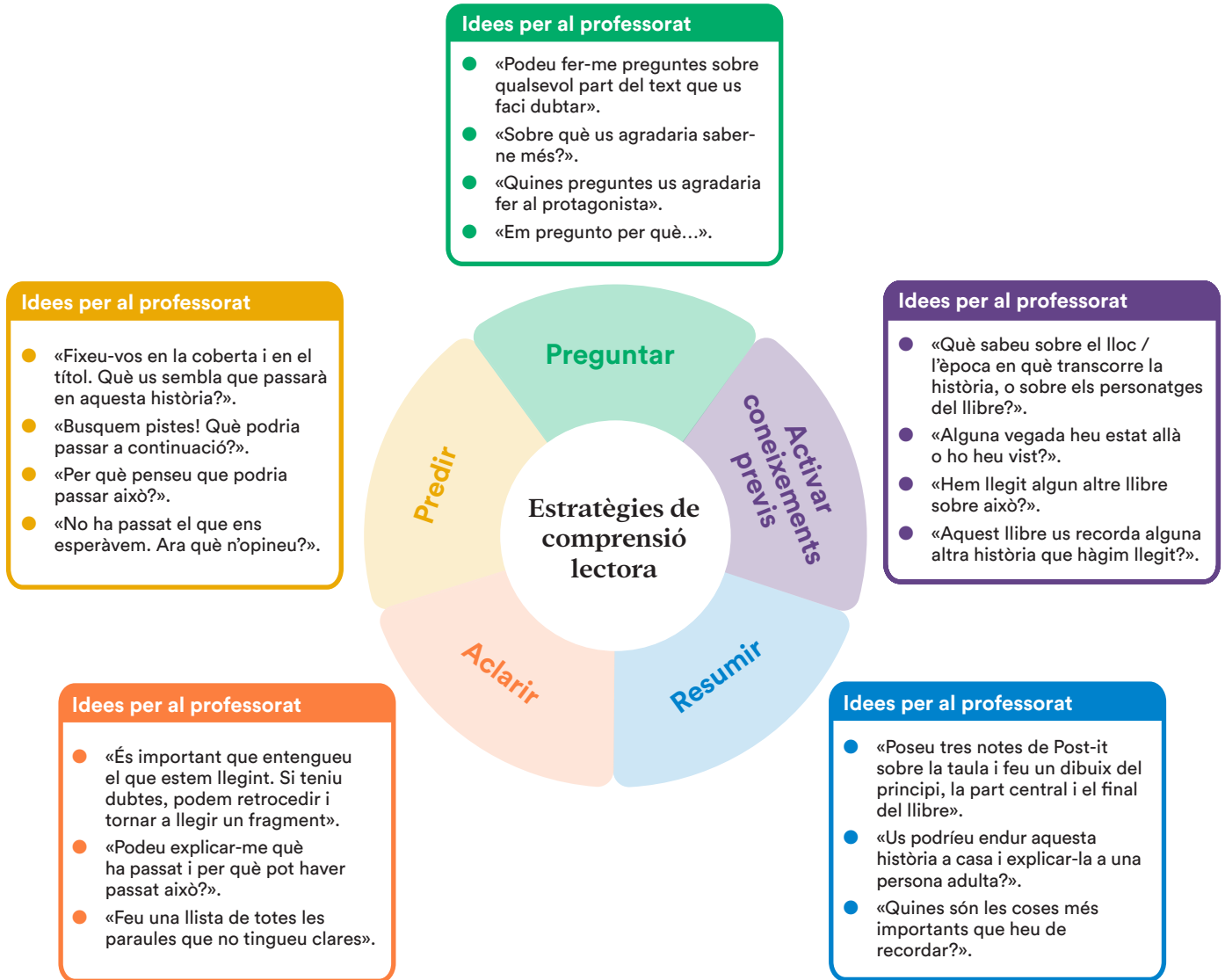
Així doncs, l'objectiu és que l'alumnat assumeixi la responsabilitat d'automatitzar aquestes estratègies per supervisar i millorar la comprensió lectora.³³ A la nostra guia per a docents *Metacognició i aprenentatge autoregulat* s'inclou més informació sobre com es pot ajudar l'alumnat a desenvolupar estratègies per supervisar el seu aprenentatge.



[Fes clic aquí](#) o escaneja el QR per descarregar la guia per a docents *Metacognició i aprenentatge autoregulat*.



Figura 5: Comprensió lectora amb idees per a la pràctica docent

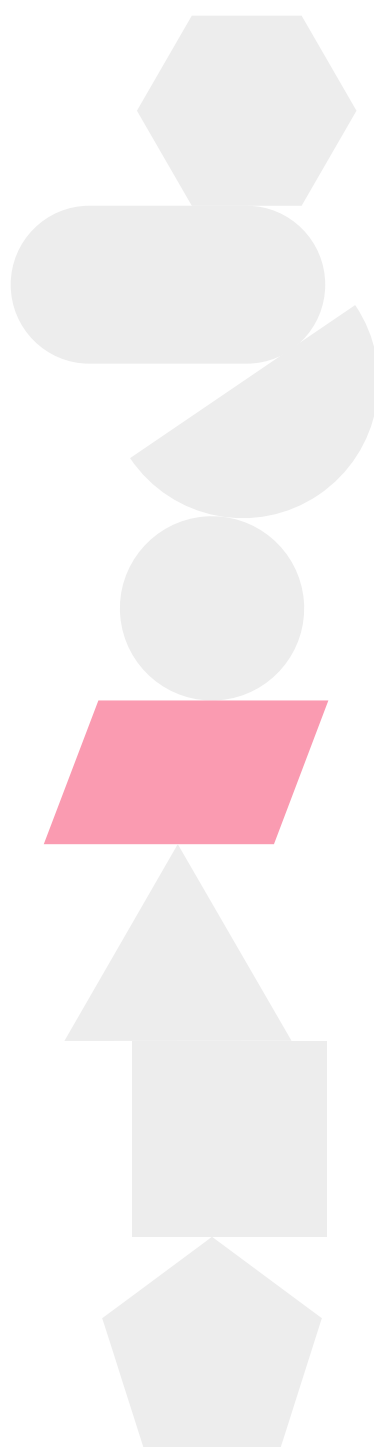


Ensenyar de manera explícita aquestes estratègies a l'alumnat els ajudarà a esdevenir lectors estratègics. Què fa un lector estratègic abans, durant i després de la lectura?

Abans de la lectura...	Durant la lectura...	Després de la lectura...
<ul style="list-style-type: none"> Fa preguntes sobre el text. Activa els coneixements previs. Fa prediccions. 	<ul style="list-style-type: none"> Supervisa la seva comprensió. Fa connexions entre elements del text i també amb elements externs. Fa models mentals del text. Actualitza les prediccions que havia fet i en fa de noves. 	<ul style="list-style-type: none"> Aclareix el significat del text. Repasa les prediccions que havia fet. Fa més preguntes. Reflexiona sobre la seva pròpia experiència lectora.

Recomanació 5

Ensenyar l'alumnat a emprar *estratègies* per *planificar* i *supervisar* l'escriptura





Ensenyar l'alumnat a emprar *estratègies* per *planificar* i *supervisar* l'escriptura

La principal professora de llengua d'una escola ha recopilat diversos quaderns d'alumnes de primer de primària per estudiar-los. Observa que l'alumnat redacta textos cada vegada més llargs i que clarament estan entusiasmats amb els textos que produeixen. Els altres membres de l'equip docent també comenten els quaderns i parlen sobre els aspectes que estan funcionant bé per desenvolupar l'escriptura de l'alumnat. El tutor de la classe comparteix alguns exemples d'activitats que ajuden en el procés d'escriptura, com ara diversos organitzadors gràfics i il·lustracions anotades als quaderns de l'alumnat. A més a més, té un quadern en què tota la classe comparteix activitats de planificació, com ara esquemes d'històries i fotografies d'obres de teatre i treballs en grup.

A continuació, el professorat comenta que posar el focus en la planificació i la supervisió de l'escriptura està ajudant l'alumnat a desenvolupar-se com a escriptors.

Preguntes per *debatre*

Per què és important veure l'escriptura com un procés, en lloc d'una activitat puntual?

- Proporcionar a l'alumnat una àmplia gamma d'activitats d'escriptura que fomenten l'organització i el desenvolupament de les seves idees és una manera molt positiva d'implicar-los en les tasques d'escriptura. Per desenvolupar-se com a escriptors, és fonamental que vegin l'escriptura com un procés iteratiu i que entenguin com poden millorar la seva feina.
- El professorat que busca oportunitats en els textos que està llegint o en els temes que agraden a l'alumnat sol trobar contextos molt interessants, cosa que pot donar un propòsit i un públic reals als textos de l'alumnat. Oferir-los un propòsit i un públic genuïns per als seus textos pot ser una gran motivació per escriure.

Quines bastides podem proporcionar a l'alumnat per ajudar-los a planificar i supervisar l'escriptura?

- És important que l'alumnat rebi ajuda per organitzar les seves idees de la manera més eficaç possible. Per exemple, es podria fer amb un organitzador gràfic senzill que els permeti seqüenciar les seves idees visualment o bé mitjançant un seguit de fotografies o objectes que a l'estudiant li agradaria incloure en el text.
- A l'aula es podrien penjar materials amb suggeriments per millorar el contingut i l'organització del treball; així l'alumnat els podria consultar mentre supervisa els seus textos.



Resum de les *evidències*

Aprendre a escriure és molt complicat i, en comparació amb la lectura, hi ha menys evidències sobre quines són les maneres més eficaces d'ensenyar a escriure. Tot i això, és important tenir accés a un bon ensenyament de l'escriptura, atès que saber escriure permet a l'alumnat comunicar-se, expressar les seves idees i opinions i millorar el seu rendiment en totes les assignatures. És essencial animar l'alumnat a gestionar i supervisar diversos aspectes de l'escriptura.

Hi ha nombroses estratègies que podrien resultar útils, segons les habilitats de cada alumne:³⁴

Activitats prèvies a l'escriptura: fer activitats prèvies a l'escriptura que els ajudin a reflexionar i organitzar les seves idees. Per exemple, mitjançant tasques per recordar informació que ja sabien, per aprendre sobre un tema que no coneixen o per organitzar les seves idees visualment (com ara una eina de planificació o un organitzador gràfic) abans d'escriure (vegeu **Quadre 3**).³⁵

Redactar un esborrany, revisar-lo i editar-lo: ajudar l'alumnat a plasmar les seves idees en un primer esborrany que després puguin editar i revisar (vegeu **Quadre 4**).

Compartir: demanar a l'alumnat que comparteixi els seus treballs amb la resta de la classe i llegeixin i corregeixin el treball dels companys.

Cal ensenyar aquestes estratègies a l'alumnat —planificar, redactar un esborrany, revisar-lo i editar-lo amb el *feedback* del professorat i dels companys— i després posar-les en pràctica. L'objectiu és que cada vegada tinguin més fluïdesa amb aquestes habilitats i tècniques fins que les hagin automatitzat. El professorat hauria de proporcionar un suport apropiat per modelar el procés d'escriptura i reduir-lo gradualment fins que al final l'alumnat pugui completar l'activitat de manera independent.

L'alumnat també s'ha de familiaritzar amb les estructures dels textos i les maneres en què es formen els textos de diferents gèneres. Hi ha estudis que indiquen que ensenyar explícitament l'estructura dels textos narratius i informatius resulta beneficiós per als infants.³⁶ Per fer-ho, se'ls pot proporcionar models d'estructures simples de diferents tipus de textos.

Així mateix, és important que el professorat model·li aquests processos a mesura que l'alumnat passa de construir frases senzilles a combinar frases amb estructures gramaticals més complexes. Per exemple, el professorat podria mostrar explícitament com combina diverses frases senzilles i relacionades entre si per obtenir frases més complexes i després animar l'alumnat a fer el mateix ells sols mentre escriuen.³⁷

La memòria de treball i l'escriptura

La capacitat de l'alumnat de planificar i supervisar els seus textos depèn de si disposen de prou recursos cognitius. El model titulat «Model simple de l'escriptura»³⁸ (**Figura 6**) destaca els principals grups d'habilitats que treballen en conjunt quan un infant està escrivint:

- **Generació de text:** pensar idees i emprar habilitats del llenguatge oral per transformar els pensaments en paraules i frases.
- **Habilitats de transcripció:** permeten a l'autor passar del llenguatge oral a l'escrit.
- **Funcions executives:** com ara la memòria de treball, l'autoregulació, la planificació, la resolució de problemes i la supervisió del text que s'està escrivint.

El model situa la memòria de treball en el centre i recalca el paper que té en el funcionament de totes aquestes habilitats. La memòria de treball és el procés cognitiu que es fa servir quan una persona reté informació a la ment i la manipula. Per exemple, a l'hora d'escriure permet retenir una frase a la ment mentre fas memòria per recordar o segmentar les diferents paraules i plasmar les lletres a la pàgina. La memòria de treball té una capacitat limitada, així que en les primeres etapes del desenvolupament de l'escriptura els infants no són capaços d'aplicar totes les habilitats d'aquest model per produir textos de bona qualitat.³⁸

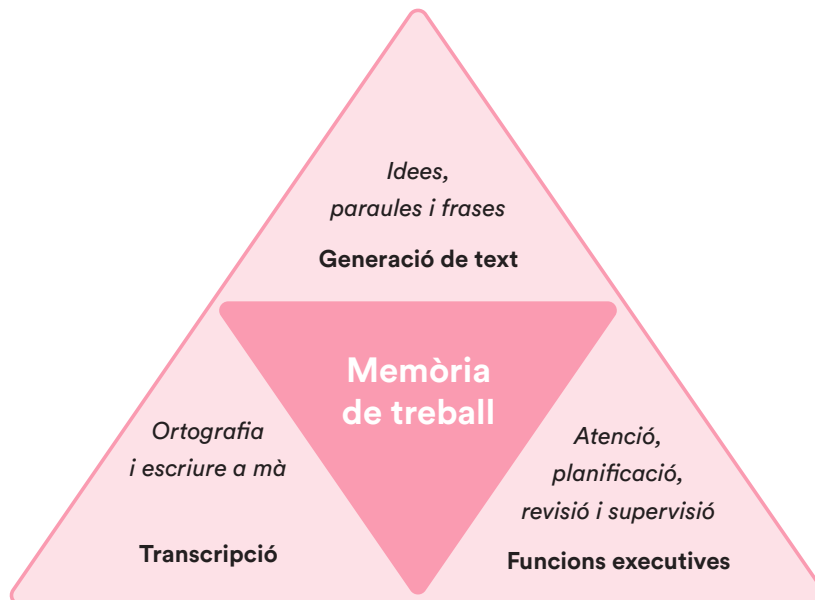
Per ajudar l'alumnat quan redacten textos a l'aula, el professorat ha de tenir en compte les bastides apropiades segons les estratègies que s'han destacat abans i als **Quadres 3 i 4**. No és gaire probable que l'alumnat apliqui enfocaments com ara planificar, editar i revisar de manera espontània sense que explícitament se'ls hagin ensenyat i se'ls animi a aplicar-los.³⁷



Normalment la primera estratègia que apliquen és la planificació, seguida d'una supervisió «al moment», que implica que editin el text en cert grau. No és fins molt més endavant que els infants apliquen enfocaments com ara pensar en el públic/lector.¹ Ara bé, és possible que l'alumnat només pugui aplicar aquestes estratègies si l'ortografia i la cal·ligrafia requereixen una memòria de

treball inferior.³⁹ Així doncs, el primer cicle de primària és un bon moment per desenvolupar la fluïdesa i les habilitats de transcripció automàtica que permeten a l'alumnat generar textos de més qualitat (vegeu **Recomanació 6** per veure com es pot ajudar l'alumnat a millorar les habilitats de transcripció).

Figura 6: Basada en «Model simple de l'escriptura», desenvolupat per Berninger *et al.*³⁸





Quadre 3: Activitats prèvies a l'escriptura i per escriure un primer esborrany (WISE Multi Academy Trust)

WISE MAT, una xarxa d'escoles d'Anglaterra, ha desenvolupat un seguit d'orientacions per a l'alumnat del primer cicle de primària. Se'ls ajuda a desenvolupar idees per escriure i reben unes bastides perquè puguin crear un primer esborrany. Es destaca la importància de submergir-se en el context de l'escrit. A partir de l'«esquer» que se'ls proporciona, l'alumnat desenvolupa el gust per l'escriptura, i des de l'inici s'identifiquen l'objectiu i el públic dels seus textos. Aquestes recomanacions també són vàlides per al context espanyol.

Focus	Orientacions
Fer activitats prèvies a l'escriptura que fomentin l'oralitat	<ul style="list-style-type: none"> ● El professorat llança un «esquer» a l'alumnat; aquesta idea està relacionada amb el fet de compartir el llibre i construir alguna cosa real. Es pot tractar d'una activitat teatral, un vídeo, un objecte, una carta, una fotografia o una experiència; alguna cosa que agradi molt a l'alumnat i que els motivi a escriure. És molt important tenir en compte les seves idees i interessos. ● També els proporcionen una àmplia gamma d'experiències apropiades per entendre completament el context i adquirir els coneixements que necessitin. El professorat presenta un «model d'excel·lència» per exemplificar el text final que l'alumnat hauria de produir. ● En aquesta etapa és essencial identificar l'objecte i el públic del text. Es podria fer una activitat teatral, i en aquest cas l'alumnat tindria oportunitats per practicar-la i representar-la.
Desenvolupar l'oralitat i el vocabulari	<ul style="list-style-type: none"> ● Durant les activitats prèvies a l'escriptura, es ludifiquen, dramatitzen i contextualitzen les paraules abans d'afegir-les a un mural que hi ha a l'aula i que l'alumnat pot consultar en qualsevol moment. Aquestes sessions els permeten experimentar, debatre i utilitzar les paraules en una gran varietat d'activitats rellevants. ● Fer sessions breus d'escriptura permet que l'alumnat guanyi confiança a l'hora d'utilitzar vocabulari amb precisió als seus textos. ● L'alumnat investiga sobre morfologia i com les paraules en les seves diferents formes els poden ajudar a jugar amb les estructures de les frases, siguin orals o escrites. El mural de la classe reflecteix el context de l'escriptura.
Identificar les característiques clau del text	<ul style="list-style-type: none"> ● El professorat fa una demostració de la manera com un autor llegiria el model d'excel·lència. Explica com analitzar el text per identificar-ne les característiques clau, com ara el gènere, el vocabulari específic, el llenguatge figurat, l'ús de la puntuació i els recursos gramaticals, i s'explora l'efecte que tenen aquestes característiques en el lector. ● En aquesta etapa, el professorat i l'alumnat treballen en equip per crear un «<i>toolkit</i> de l'escriptor» (criteris d'èxit), que es penjarà al mural. ● El professorat continua explorant el gènere i els mètodes que utilitzen els autors per influir en els lectors de manera deliberada.
Modelar i compartir l'escriptura	<ul style="list-style-type: none"> ● S'introdueix un altre estímul, que podria ser un vídeo, una animació o una fotografia. A mesura que l'alumnat escriu, el professorat comparteix en veu alta els seus pensaments i eleccions per modelar aquests processos. El professorat pot explicar i justificar les diferents eleccions en relació amb l'efecte que vol provocar en el lector. També modela com incloure aspectes del <i>toolkit</i> de l'escriptor per desenvolupar un primer esborrany del mateix gènere que el model. ● A mesura que l'alumnat comença a treballar en els esborranys, el professorat va proporcionant <i>feedback</i> espontani relacionat amb el <i>toolkit</i> de l'escriptor. En aquest moment, el focus d'atenció es posa a prendre nota de les idees per poder seqüenciar més fàcilment el text. ● Per desenvolupar la resiliència, el professorat fragmenta el procés de redactar l'esborrany en diversos blocs més manejables que permetin encaminar-se cap al text final. Després de cada bloc, el professorat modela explícitament com editar i revisar el text. És possible que encara no tinguin el text complet, i és important recordar que no es tracta de refer el model d'excel·lència. ● Després de completar les activitats prèvies a la lectura, i quan ja tinguin clar l'objectiu i el públic dels seus textos, l'alumnat estarà preparat per continuar el procés de redactar un esborrany, editar-lo i revisar-lo amb més independència.



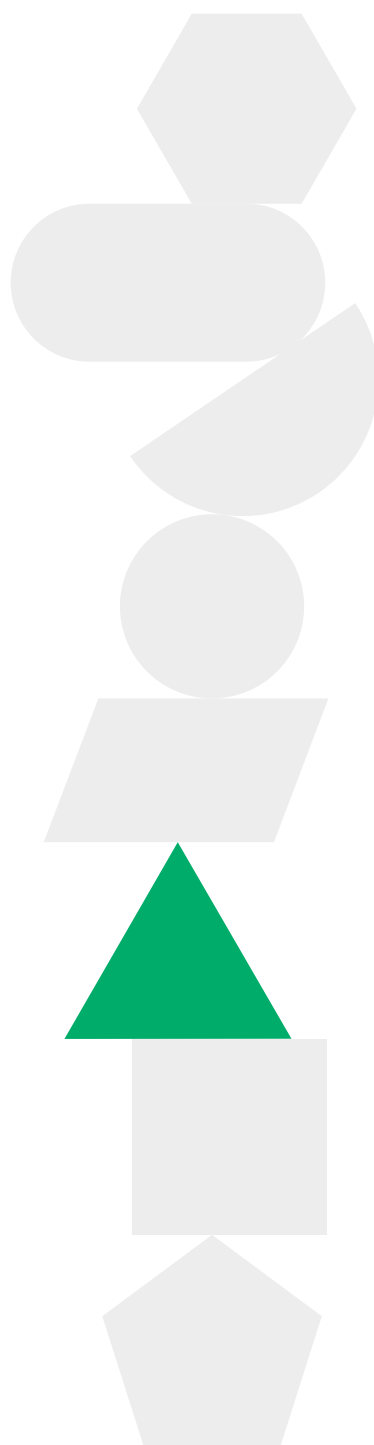
Quadre 4: Escriure un esborrany, revisar-lo i editar-lo (Charles Dickens Primary School)

En el primer cicle de primària de la Charles Dickens Primary School, un centre de primària que forma part de la Research School Network de l'EEF, el professorat modela el procés d'escriure un esborrany, revisar-lo i editar-lo. Animen l'alumnat a prendre decisions ambicioses amb els seus textos i desenvolupen la resiliència fragmentant les diferents tasques relacionades amb l'escriptura en blocs petits més manejables. Això motiva l'alumnat a veure l'escriptura com un procés iteratiu. Al llarg de tot el treball es comuniquen de manera clara l'objectiu i el públic del text. Aquestes recomanacions també són vàlides per al context espanyol.

Focus	Orientacions
<p>Bastida com a suport per produir un text partint d'una planificació</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● En aquesta etapa, s'anima el professorat i l'alumnat a treballar a partir dels fonaments que s'hagin establert a les activitats prèvies a l'escriptura. ● El professorat fa servir un text model, semblant al que està escrivint l'alumnat, per assegurar-se que tinguin clar quin és l'objectiu. El professorat modela com es pot transformar una planificació en un text basat en les principals característiques que s'han identificat. ● Per fomentar la resiliència, el professorat divideix la planificació en seccions més petites i les modelen d'una en una. ● Mentre escriuen, s'anima l'alumnat a utilitzar llistes de vocabulari específic, recórrer a estructures de frases que ja coneguin i emprar bastides per donar-los suport en les seves decisions més ambicioses i ajudar-los a seqüenciar el treball. ● Si és possible, les bastides tenen una codificació doble (visual i lingüística).
<p>Bastida per donar suport en el procés de revisió</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Després d'escriure el primer esborrany, es mostren a l'alumnat exemples on es poden veure moltes revisions i correccions. Això fomenta que entenguin que l'escriptura és un procés iteratiu. ● El professorat exemplifica què és un model «fort» en comparació amb un model «dèbil». Així és més fàcil debatre sobre quins elements conformen el model fort i com es podrien incloure en el treball de l'alumnat. Després, abans que l'alumnat apliqui aquestes estratègies als seus propis textos, el professorat modela com revisa el text més dèbil. En el procés de revisió, l'alumnat té accés a un gran nombre d'idees que poden triar per aplicar al seu text. També se'ls demana que consultin les idees i les llistes de vocabulari que havien preparat en la fase prèvia a l'escriptura perquè ho integrin en el text si és apropiat.
<p>Feedback, incloent-hi avaluacions entre companys, per donar suport en el procés d'edició</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Per millorar les seves idees, l'alumnat comparteix els textos i es corregeixen mútuament. També es pot fer una representació teatral dels textos per afegir detalls a les idees i fer suggeriments de millora. ● Després de completar el text, s'anima l'alumnat a compartir el seu treball amb el públic que s'ha identificat al principi del procés. Això podria incloure presentar-lo en una plataforma en línia o fer una fotocòpia per ensenyar-la a la família. Sempre que sigui possible, s'aprofita l'oportunitat de compartir els textos definitius de l'alumnat, atès que s'estan desenvolupant com a escriptors i volen celebrar tots els seus assoliments.

Recomanació 6

Fomentar el domini de les habilitats de *transcripció* mitjançant una pràctica intencionada i exhaustiva i l'ensenyament explícit de l'*ortografia*



Recomanació 6



Fomentar el domini de les habilitats de *transcripció* mitjançant una pràctica intencionada i exhaustiva i l'ensenyament explícit de l'*ortografia*

En una classe de primer de primària, el professor sovint dona a l'alumnat algunes normes ortogràfiques perquè se les enduguin a casa i les aprenguin. El docent els ha demanat que utilitzin l'estratègia de «mirar, dir, tapar, escriure, comprovar». L'alumnat es mostra confiat, són capaços de repetir aquestes cinc paraules i tots tenen una fotocòpia de l'estratègia a l'agenda.

Tot i que al principi el docent estava molt satisfet per la confiança que mostrava l'alumnat quan parlava d'aquesta estratègia, després es comença a amoïnar perquè li sembla que no està proporcionant tot el suport que necessitaria l'alumnat.

Ara el professor reflexiona sobre quins canvis podria implantar per ajudar l'alumnat a guanyar més confiança i precisió amb l'ortografia.

Preguntes per *debatre*

Quin lloc hauria d'ocupar l'ortografia a l'hora d'ensenyar l'alumnat a transcriure amb fluïdesa?

- La idea que l'alumnat pot simplement «captar» l'ortografia ha quedat obsoleta i ara s'entén que és necessari rebre un ensenyament sistemàtic i directe per desenvolupar l'ortografia i mantenir un bon nivell ortogràfic. L'ortografia, com a destresa clau per a la transcripció, s'ha d'ensenyar de manera explícita, en lloc de limitar-nos a avaluar-la amb exercicis.

Com es pot ensenyar l'estratègia de «mirar, dir, tapar, escriure, comprovar» per obtenir els millors resultats?

- Aquesta mena d'estratègies cal ensenyar-les. S'ha d'oferir una bastida a l'alumnat i explicar-los en què s'haurien de fixar a la fase de «mirar». Per fer-ho, resulta útil que el professorat model·li el procés i articuli cada pas que fa.

- És essencial que entenguin com s'aplica aquesta tècnica per maximitzar l'impacte que té en les seves habilitats per escriure amb confiança i amb una ortografia precisa.
- Per exemple, es poden comentar patrons fonètics que ja coneixen: «A veure si trobem els sons que coneixem a la paraula “cotxe”».
- O bé es pot demanar a l'alumnat que reflexioni sobre els coneixements que té sobre morfologia. Per exemple, «Mira aquesta llista de paraules que acaben en “-es” (“taules”, “cases”, “roses”) i en “-os” (“casos”, “mossos”, “morros”)».
- Un altre exemple de com el professorat podria modelar aquesta estratègia podria ser aprendre a escriure la paraula «pissarra». «Sempre oblidat que, quan és una essa sorda entre vocals, s'escriu amb doble essa en lloc d'una sola essa».



Resum de les *evidències*

Escriure és una tasca tant física com intel·lectual. El terme «transcripció» fa referència a les habilitats físiques que intervenen en l'escriptura i a la capacitat d'escriure amb una bona ortografia. L'alumnat ha d'aprendre a formar lletres i a escriure paraules correctament, a escriure amb lletra lligada quan sigui apropiat i també a escriure a ordinador.

Cal·ligrafia

Aprendre a formar lletres de manera precisa és una habilitat primerenca essencial que constitueix la base d'una cal·ligrafia fluida. Ara bé, a banda de la precisió, també és important centrar-se en la velocitat d'escriptura de l'alumnat. Una transcripció lenta o que requereixi un gran esforç dificulta l'escriptura, ja que l'alumnat s'ha de concentrar a supervisar la cal·ligrafia i l'ortografia i no poden pensar tant en el contingut del text que estan escrivint³⁹ (vegeu **Figura 6**).

A banda d'una pràctica freqüent i substancial, no hi ha una manera ràpida de desenvolupar aquestes habilitats essencials.

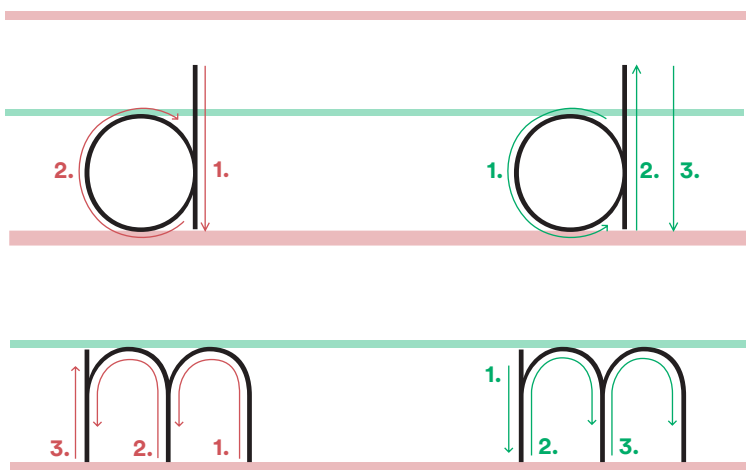
La pràctica hauria de ser exhaustiva: l'alumnat necessitarà practicar molt i amb freqüència per dominar aquestes habilitats de manera fluida, i per això és

fonamental que estiguin motivats i completament compromesos amb millorar les seves habilitats d'escriptura.⁴⁰ Per garantir que la pràctica sigui intencionada, ens podem centrar en les lletres que solen formar erròniament (vegeu **Quadre 5**).

La pràctica s'hauria de complementar amb un *feedback* eficaç: el professorat pot ajudar l'alumnat a practicar amb més eficàcia oferint-los un *feedback* eficaç.⁴¹ El *feedback* hauria d'incloure aquestes característiques:

- Ser específic, precís i clar (per exemple: «Molt bé, has unit les lletres correctament», en lloc de «La teva cal·ligrafia està millorant»).
- Comparar el que cada estudiant està fent en aquell moment amb els errors que cometia abans (per exemple: «Veig que t'has fixat a fer el palet de la T, t'has recordat de posar-lo més que l'última vegada»).
- Animar l'alumnat i donar-los suport en els seus esforços.
- El *feedback* s'hauria de donar amb moderació perquè sigui més significatiu.
- Proporcionar orientacions concretes sobre com poden millorar, en lloc de limitar-se a dir a l'alumnat en què s'ha equivocat (per exemple: «La pròxima vegada t'hauries d'assegurar que poses el palet a totes les T. Mira, també s'ha de posar aquí»).

Quadre 5: Producte i procés d'escriure a mà



És important que l'alumnat sàpiga formar les lletres de l'alfabet correctament. Això implica saber on comença cada lletra i seguir el patró de formació correcta. Quan un infant té dificultats per escriure a mà, sovint és perquè comet algun error en el procés de formar lletres. Ara bé, a vegades no resulten obvis per al lector si no ha observat el procés d'escriptura. Així doncs, és important observar l'alumnat mentre escriu les lletres per evitar que interioritzin patrons incorrectes, cosa que els provocaria problemes de fluïdesa més endavant. Hi ha deu lletres amb les quals l'alumnat sol tenir més problemes, de manera que potser haurien de rebre una atenció especial: *i, j, a, d, g, r, n, m, h* i *z*.



Ortografia

Tenir una bona ortografia és essencial per escriure amb fluïdesa, i el professorat hauria d'ensenyar-la de manera explícita en lloc de limitar-se a avaluar-la amb exercicis. Les evidències de què disposem actualment suggereixen que hi ha un seguit d'enfocaments eficaços per ensenyar l'ortografia, però, en general, és una àrea que requereix més recerca.⁴² Alguns enfocaments disposen d'evidències que els refermen, sobretot si s'avaluen les millores en l'ortografia d'algunes paraules en concret, però no està clar quins enfocaments permeten millorar l'ortografia en el context de les redaccions de l'alumnat.⁴³

Probablement és més eficaç ensenyar l'ortografia fent servir paraules que estiguin relacionades amb el contingut que l'alumnat està aprenent en aquell moment a l'escola, ja que així aplicaran aquestes normes ortogràfiques de manera activa a les redaccions que facin.⁴⁴

Algunes evidències suggereixen que podria resultar útil ensenyar patrons de paraules.⁴⁶ L'alumnat podria aprendre sobre els morfemes (prefixos, sufixos i paraules d'arrel) i se'ls podria mostrar que es repeteixen en paraules diferents. Per exemple, si entenen que el prefix «in-» a «inútil» s'escriu igual i té el mateix significat que a «inusual», «infeliç» i «incòmode», l'alumnat veurà que pot dividir les paraules en fragments més petits i que molts dels fragments ja els coneixen d'altres paraules. Cal destacar

que en un assaig finançat per l'EEF sobre un programa que ensenyava sobre morfemes a estudiants del primer cicle de primària no es van observar millores en la seva comprensió lectora.⁴⁶

Hi ha altres enfocaments prometedors, com ara treballar en parelles o bé utilitzar tècniques com la de «mirar, dir, tapar, escriure, comprovar» (vegeu **Preguntes per debatre**, pàgina 48).⁴⁷

Davant de la manca de millors evidències sobre l'ensenyament de l'ortografia, el professorat hauria de conèixer algunes estratègies que s'han aplicat en altres contextos amb bons resultats i s'hauria de plantejar ensenyar aquestes estratègies directament⁴⁸ (vegeu també **Quadre 7**):

- **Enfocaments fonètics:** dir la paraula en veu alta i escriure-la tal com sona (aquest enfocament també té beneficis per a la lectura).⁴²
- **Analogies:** comparar amb altres paraules que ja coneguin i que s'escriuin d'una manera semblant (per exemple: «boca», «boda», «bota» i «bola»).
- **Identificar les parts més «complicades» de cada paraula perquè l'alumnat les aprengui:** «benzina» i «graella».
- **Enfocaments visuals:** escriure una paraula de diverses maneres diferents i valorar quina sembla l'ortografia correcta: «cavall», «caball», «kavall» i «cabai».





Quadre 6: Quan i on s'hauria d'introduir la lletra lligada

La National Handwriting Association del Regne Unit ofereix a la seva pàgina web un *toolkit* on es fan diversos suggeriments sobre bones pràctiques, com ara els següents:

- Al principi és més fàcil aprendre a escriure les lletres soltes perquè requereixen menys traços i canvis de direcció.
- A segon de primària es pot introduir la lletra lligada, sempre que l'alumnat hagi après a escriure les lletres amb la forma, la mida i l'espaiat correcte. Segons el marc de referència del Regne Unit per a segon de primària, saber escriure «algunes» lletres amb lletra lligada a finals de segon només és necessari per «progressar adequadament».
- A l'aula no s'hauria de donar una gran importància al fet d'escriure amb lletra lligada, perquè alguns alumnes es podrien sentir pressionats a començar a utilitzar aquest estil abans que hi estiguin preparats.
- A alguns estudiants els costa aprendre a escriure amb lletra lligada pels processos de coordinació que implica. En aquests casos, abans de passar a la lletra lligada és aconsellable dedicar un temps a millorar la llegibilitat i la fluïdesa de la cal·ligrafia bàsica amb lletres soltes.
- La lletra lligada es pot ensenyar per grups: al principi es poden treballar lletres que acaben/comencen en la mateixa posició i que es poden unir horitzontalment (per exemple, «o-r» i «o-n»), després es pot passar als traços diagonals que es requereixen per lligar lletres que acaben a la part inferior de la línia i s'uneixen a una lletra més alta (per exemple, «a-h») i finalment es poden veure els traços que impliquen fer un moviment cap endavant i després tornar enrere (per exemple, «a-d» i «a-c»).
- Les lletres que acaben a l'esquerra és millor no lligar-les (com ara *b*, *g*, *j*, *s* i *y*).
- Escriure amb lletra lligada en tot moment pot limitar la fluïdesa a l'hora d'escriure. De fet, s'ha demostrat que els estils que combinen els dos tipus de cal·ligrafia són més ràpids.
- Quan l'alumnat hagi après a escriure amb lletra lligada, haurien de fer servir aquest estil en tots els treballs escrits i així gradualment l'automatitzaran.

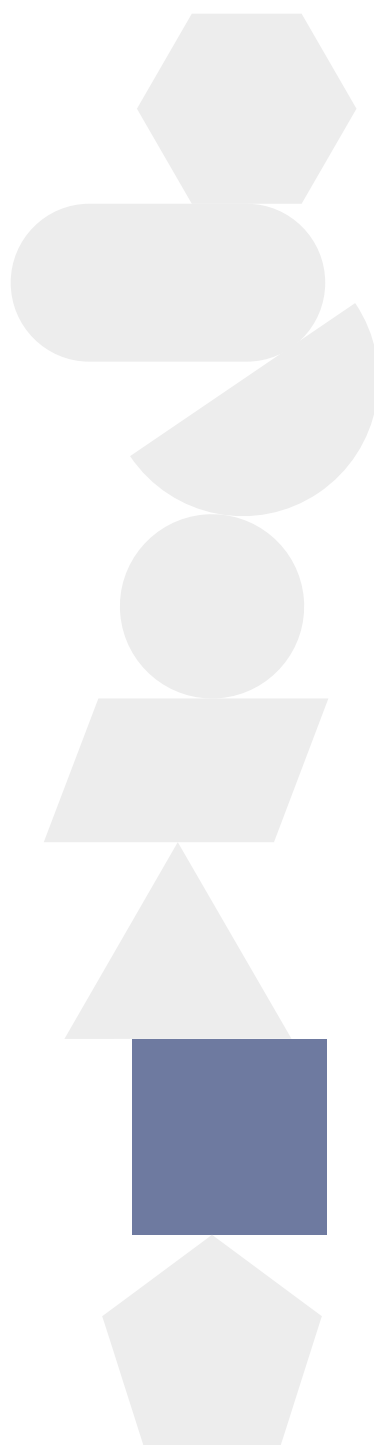


Quadre 7: Classes d'errors ortogràfics freqüents i possibles estratègies d'ensenyament per evitar-los

	Fonològic	Ortogràfic	Morfològic
Error	Es tracta d'errors que no són possibles fonològicament. Per exemple, dir «cric» en lloc de «circ» o bé dir «areoport» en lloc de «aeroport».	Es tracta d'errors que són possibles fonològicament però imprecisos. Per exemple, escriure «sirera» en lloc de «cirera» o «abió» en lloc de «avió».	Es tracta d'errors deguts a una manca de coneixement dels morfemes. Per exemple, escriure «camionos» o «camiones» en lloc de «camions».
Estratègies	<p>Explicar de manera explícita els fonemes compostos per consonants i vocals.</p> <p>Practicar el so dels fonemes en paraules senceres.</p> <p>Centrar-se a identificar dígrafs comuns en paraules.</p> <p>Fixar-se en els dígrafs comuns que costin més a l'alumnat i practicar-los veient-ne molts exemples i excepcions.</p>	<p>Fixar-se en els patrons de lletres i síl·labes de les paraules.</p> <p>Ajudar l'alumnat a entendre què implica el pas de «mirar». «Quan et fixis en una paraula, has de buscar patrons de lletres i síl·labes. Reflexiona sobre què t'ajuda a recordar els patrons».</p> <p>Fomentar que l'alumnat reconegui de manera automàtica paraules senceres alhora que es recalca que les han de descodificar i codificar atentament.</p> <p>Cal ensenyar estratègies que refermin aquest enfocament. Per exemple: «Escriu la paraula i després torna a escriure-la per sobre, escriu-la una vegada i una altra, i després escriu-la amb els ulls tancats».</p>	<p>Fixar-se en els prefixos, els sufixos i les paraules d'arrel, i aprendre les normes més freqüents.</p> <p>Ensenyar sistemàticament a l'alumnat les normes ortogràfiques (incloent-hi les excepcions) i proporcionar-los amb freqüència oportunitats per practicar el procés de recuperació d'informació.</p> <p>Fixar-se en l'etimologia per explorar la relació entre el significat i com s'escriu una paraula.</p> <p>En el primer cicle de primària, es pot fer una introducció a la història i l'origen de les paraules. Per exemple, saber que «aer» significa «aire» en grec pot ajudar l'alumnat a recordar com s'escriu «aeroport».</p>

Recomanació 7

Emprar *informació* de bona qualitat sobre les *habilitats actuals* de l'alumnat per determinar quins són els millors passos a seguir per a l'ensenyament



Recomanació 7

Emprar *informació* de bona qualitat sobre les *habilitats actuals* de l'alumnat per determinar quins són els millors passos a seguir per a l'ensenyament

Un equip reduït de docents de primer de primària està planificant la docència del trimestre següent. Per completar la planificació i assegurar-se que està basada en les necessitats de l'alumnat, són conscients que necessiten informació actualitzada i precisa.

Decideixen planificar les fases inicials amb una avaluació formativa que es farà de manera continuada i periòdica. Saben que poden aprendre molt sobre l'alumnat a través de les oportunitats que sorgeixen al llarg de tota la jornada per fer tasques obertes i interactuar-hi.

Mentre planifiquen aquestes tasques, reflexionen sobre quines altres qüestions haurien de tenir en compte.

Preguntes per *debatre*

Amb quina freqüència caldria fer avaluacions formatives a l'aula?

- A vegades, pot resultar pesat fer avaluacions. Ara bé, si el professorat entén el paper que l'avaluació té en totes les interaccions de l'aula, podrà valorar la importància de totes les dades, encara que siguin petites, i com contribueixen a formar una visió més completa de cada estudiant.
- Per exemple, plantejar més preguntes obertes quan es comparteix un text amb l'alumnat pot proporcionar nombroses oportunitats per avaluar el vocabulari i la comprensió lectora.
- Buscar oportunitats —siguin planificades o informals— per construir un banc d'informació és una bona pràctica pedagògica.

Com afecta l'ambient de l'aula a l'avaluació?

- Atès que demanem a l'alumnat que ens digui què entén i què no entén, és essencial que l'entorn d'aprenentatge els faci sentir segurs per poder arriscar-se i equivocar-se. Una avaluació formativa, integrada en el dia a dia de l'aula, pot servir per fomentar encara més un entorn que transmeti seguretat.
- Un altre element significatiu que s'ha de tenir en compte és la importància d'establir relacions de confiança, de manera que l'alumnat se senti segur quan interactua amb altres persones. En els casos en què el desenvolupament d'aquestes relacions requereixi temps, és vital tenir en compte les limitacions de la informació que s'ha recopilat.



Resum de les *evidències*

A mesura que l'alumnat desenvolupa les habilitats d'alfabetització, l'ensenyament hauria de respondre a les seves necessitats canviants. Això implica que el professorat recopili informació precisa i actualitzada sobre les habilitats actuals de l'alumnat perquè així puguin adaptar l'ensenyament i centrar-se exactament en el que necessita cada estudiant per progressar. L'ensenyament serà més eficaç si s'adapta a les necessitats de l'alumnat, ja que els esforços se centren en els millors passos que cal seguir i no es malgasten repassant habilitats o contingut que l'alumnat ja coneix. Aquest enfocament es pot emprar per identificar quina ajuda necessita l'alumnat amb més dificultats, però també es pot utilitzar per garantir que l'alumnat amb un millor rendiment continuï progressant. Després d'identificar les necessitats d'un alumne, el professorat pot adaptar l'ensenyament de les maneres següents:

1. **Canviar el focus:** centrar-se en un aspecte de les habilitats d'alfabetització en què un alumne necessita més suport.
2. **Canviar l'enfocament:** adoptar un enfocament diferent per ensenyar la mateixa habilitat d'alfabetització.

Cal distingir entre utilitzar les avaluacions per supervisar el progrés d'un estudiant i utilitzar-les per analitzar les seves capacitats i diagnosticar dificultats específiques. Tots dos aspectes són importants. Supervisar el progrés permet identificar quins alumnes tenen dificultats i amb quins alumnes es pot accelerar l'aprenentatge, mentre que les avaluacions de diagnòstic poden suggerir quina mena de suport necessiten per part del professorat per poder progressar. Si una avaluació indica que un alumne té dificultats, el primer pas hauria de ser fer un diagnòstic

eficaç de la naturalesa exacta de les seves dificultats, i aquesta informació s'hauria d'utilitzar per decidir quina intervenció primerenca i focalitzada s'aplicarà⁴⁹ (vegeu-ne un exemple al **Quadre 8**).

El professorat té a la seva disposició un gran nombre de proves i d'avaluacions diagnòstiques del nivell de lectoescriptura de l'alumnat, i haurien de rebre formació per aprendre a fer-les servir de manera eficaç i saber interpretar-ne els resultats.⁵⁰ Els resultats haurien d'utilitzar-se per refermar —en lloc de substituir— el judici professional sobre les habilitats d'un alumne. Si després de proporcionar-li un suport focalitzat el professorat encara està preocupat pel seu progrés, potser s'hauria de recomanar que l'infant vagi a un especialista, com ara un logopeda o un terapeuta ocupacional, perquè li facin una avaluació més exhaustiva.

Totes les avaluacions impliquen algun sacrifici; per exemple, dedicar una estona a completar l'avaluació implica perdre temps d'ensenyament. Així doncs, és essencial que el professor reflexioni sobre quines dades espera obtenir abans de seleccionar l'avaluació apropiada. Per exemple, fer proves d'ortografia setmanals pot ser útil per identificar quins alumnes necessiten més ajuda en aquest aspecte (supervisió), però amb els resultats només no n'hi haurà prou per identificar per què a aquells alumnes els costa tant ni tampoc per determinar com cal enfocar l'ensenyament en el futur (diagnòstic). Per seleccionar les estratègies docents específiques, caldria analitzar quina mena d'errors comet cada alumne durant una prova d'ortografia o a les redaccions. Per obtenir més informació sobre com es pot dur a terme una avaluació eficaç, es pot consultar en línia la guia per a docents titulada *Retroalimentació formativa*.



[Fes clic aquí](#) o escaneja el QR per descarregar la guia *Retroalimentació formativa*.



Quadre 8: Exemple d'aula d'un diagnòstic eficaç de les necessitats

Avaluacions formatives continuades a les tutories

El tutor d'una classe està amoïnat per un alumne que sol respondre «No ho sé» o «No me'n recordo» quan li pregunta què ha llegit de manera independent.

El nen és capaç de descodificar totes les paraules que veu i sembla que comprèn correctament les paraules individuals.

Avaluació individual addicional

Després d'investigar-ho més, el docent s'adona que, quan el nen llegeix en veu alta, no entona correctament i no mostra interès per la lectura.

El docent li demana que continui llegint en veu alta i compta el nombre de paraules que llegeix per minut. Malgrat que el nen és capaç de descodificar les paraules del text, el ritme de lectura està considerablement per sota del que s'esperaria d'un alumne de segon de primària. A més a més, mostra dificultats d'expressió, ritme i desimboltura, i li costa fragmentar les paraules en unitats de significat.

Diagnòstic eficaç

Gràcies a les avaluacions fetes a tota la classe i les individuals, ara el docent ja té prou informació per identificar que aquest alumne té dificultats amb la fluïdesa lectora.

Acció

El professor és conscient de la importància que té la fluïdesa lectora, que actua com a pont entre descodificar les paraules i comprendre el text. També sap que no pot demanar al nen que «llegeixi més de pressa» i prou, perquè això no ajudaria.

Així doncs, planifica un seguit d'accions per donar suport a l'alumne perquè millori la fluïdesa lectora. Per exemple:

- Llegir textos de manera repetida a classe. També es demana la col·laboració de la família.
- Treballar conjuntament tota la classe o bé en grups perquè els companys puguin modelar la lectura i així aquest alumne tingui més oportunitats per treballar la fluïdesa lectora.
- Mostrar el text amb un cos més gran a la pissarra interactiva de l'aula perquè l'alumnat pugui seguir el text a mesura que algú el llegeix en veu alta.
- Fer lectures corals fent servir diverses fotocòpies del mateix text.

El professor conclou que aquestes quatre estratègies, a més d'aprofitar les oportunitats perquè el nen llegeixi individualment i oferir-li *feedback*, són un enfocament apropiat per començar a tractar el problema que ha identificat.

També es fa una avaluació continuada del progrés de l'alumne.



Resposta a la intervenció: *utilitzar dades* per a la detecció primerenca de la dislèxia

Un dels objectius del «Pla Marc per al desenvolupament d'una escola inclusiva»⁵¹ del Departament d'Educació del Govern Basc és dissenyar processos de detecció primerenca i d'intervenció en les dificultats d'aprenentatge. Per això, han elaborat un protocol en col·laboració amb la Universitat del País Basc / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) i el Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL).

Aquest protocol, coordinat per Ana Isabel Ikazuriaga, assessora de necessitats específiques de suport educatiu del Berritzegune Central, es basa en el model de resposta a la intervenció (Rtl) i consta de tres fases:

1. Recollida de dades de tot l'alumnat

A l'inici del curs, els docents tutors completen un qüestionari sobre cada alumne. Aquest qüestionari està dissenyat segons les evidències existents sobre com es pot identificar de manera primerenca la dislèxia.

2. Anàlisi de dades i identificació d'alumnat en risc

La persona orientadora del centre, coneguda amb el nom de «consultora» a les escoles de primària del País Basc, duu a terme una observació qualitativa i quantitativa de l'alumnat que hagi mostrat indicis d'experimentar alguna dificultat d'aprenentatge en el qüestionari inicial.

3. Avaluació psicopedagògica intensiva

Després d'aquesta observació, i en cas que es detectin indicadors clars, es fa una avaluació psicopedagògica més profunda.

Aquest enfocament té per objectiu garantir la detecció i l'atenció primerenca efectiva basada en les millors pràctiques i evidències disponibles. Aquest innovador programa s'està provant en el primer cicle de primària de trenta centres educatius del País Basc i exemplifica com podem utilitzar les dades per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de les habilitats d'alfabetització.

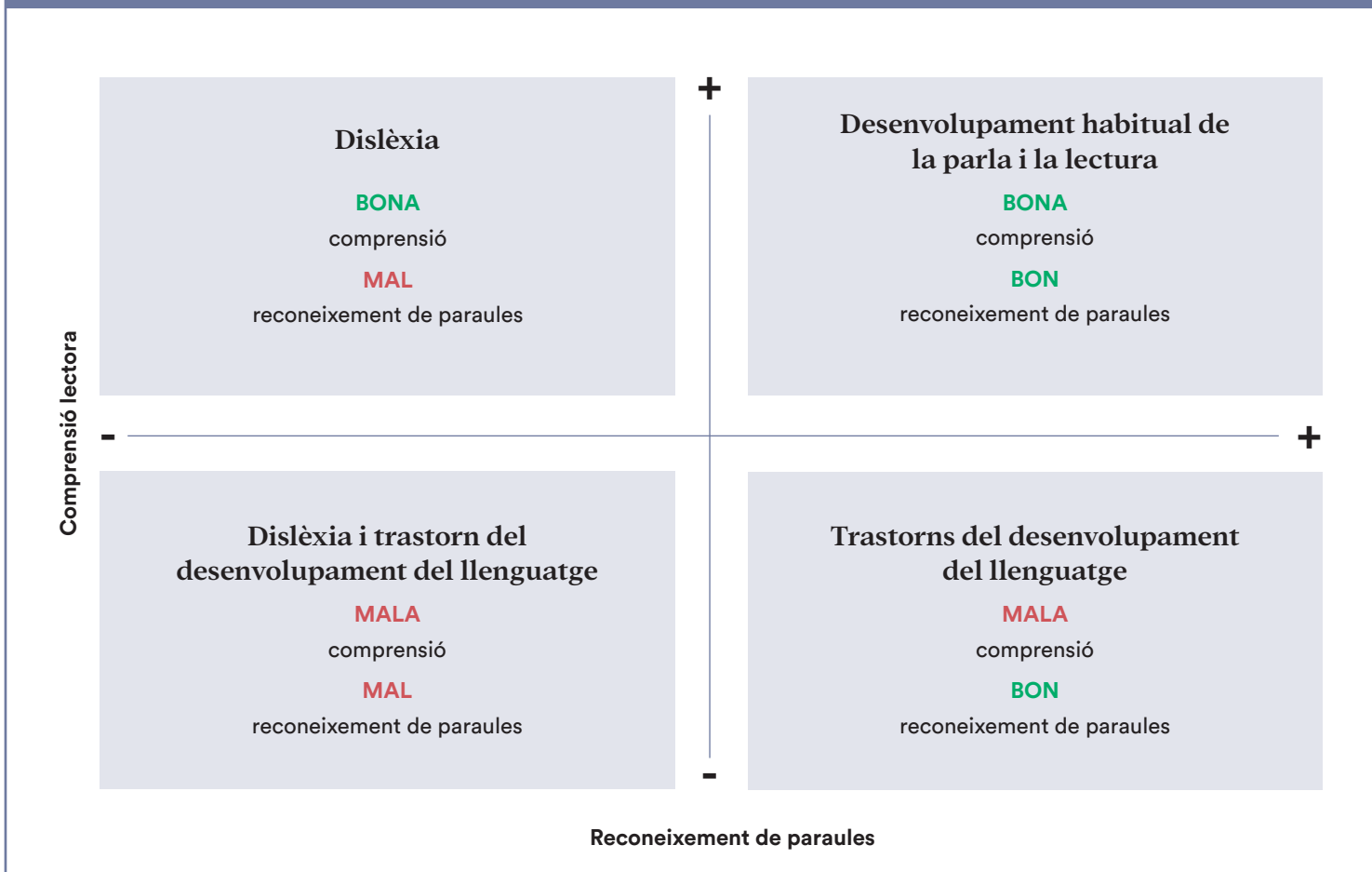


Canviar el *focus* de l'ensenyament

● Els models de desenvolupament habitual de les habilitats d'alfabetització poden proporcionar al professorat eines útils per decidir en quina d'aquestes habilitats es volen centrar. Per exemple, es pot fer servir la teoria del «Model simple de lectura» com a marc de referència per diagnosticar els problemes que té l'alumnat amb la lectura i suggerir quins haurien de ser els següents passos.⁵¹ Segons aquest model, hi ha dues dimensions que interactuen entre si: el reconeixement de paraules (la capacitat d'identificar i pronunciar paraules individuals) i la comprensió (la capacitat d'entendre la forma i el significat del llenguatge).

● Els lectors avançats dominen totes dues dimensions, mentre que als lectors amb més dificultats potser els costa una d'aquestes dimensions o totes dues. Aquestes dificultats poden ser greus i requerir la consulta a un professional per veure si l'alumne té dislèxia o un trastorn del desenvolupament del llenguatge, o tots dos (vegeu perfils d'habilitats lectores a la **Figura 7**).⁵² En els primers anys de primària, cal tenir en compte que a vegades un alumne fa algun petit canvi que provoca que se situï just per sobre o per sota del llindar que defineix les dificultats, i això farà que en algunes èpoques es consideri que té dificultats i en d'altres no.¹⁰ Per això, és igual d'important saber quins alumnes no assolixen el nivell esperat per la seva edat com quins alumnes sí que l'assolixen però pels pèls. Fer avaluacions freqüents i supervisar l'alumnat ajudarà el professorat a entendre quins alumnes podrien necessitar una ajuda addicional.

Figura 7: Perfils d'habilitats lectores, adaptat de Catts *et al.* (2005)





Canviar l'enfocament de l'ensenyament

Pot passar que un alumne no necessiti més explicacions sobre un aspecte en concret per millorar les habilitats d'alfabetització, sinó que requereixi un enfocament diferent. En aquest cas, pot ser que l'alumne es mostri desinteressat o que les activitats li semblin massa difícils o massa fàcils. Per tornar a implicar-lo en l'aprenentatge, potser fa falta fer servir un enfocament que s'adapti millor als seus interessos.

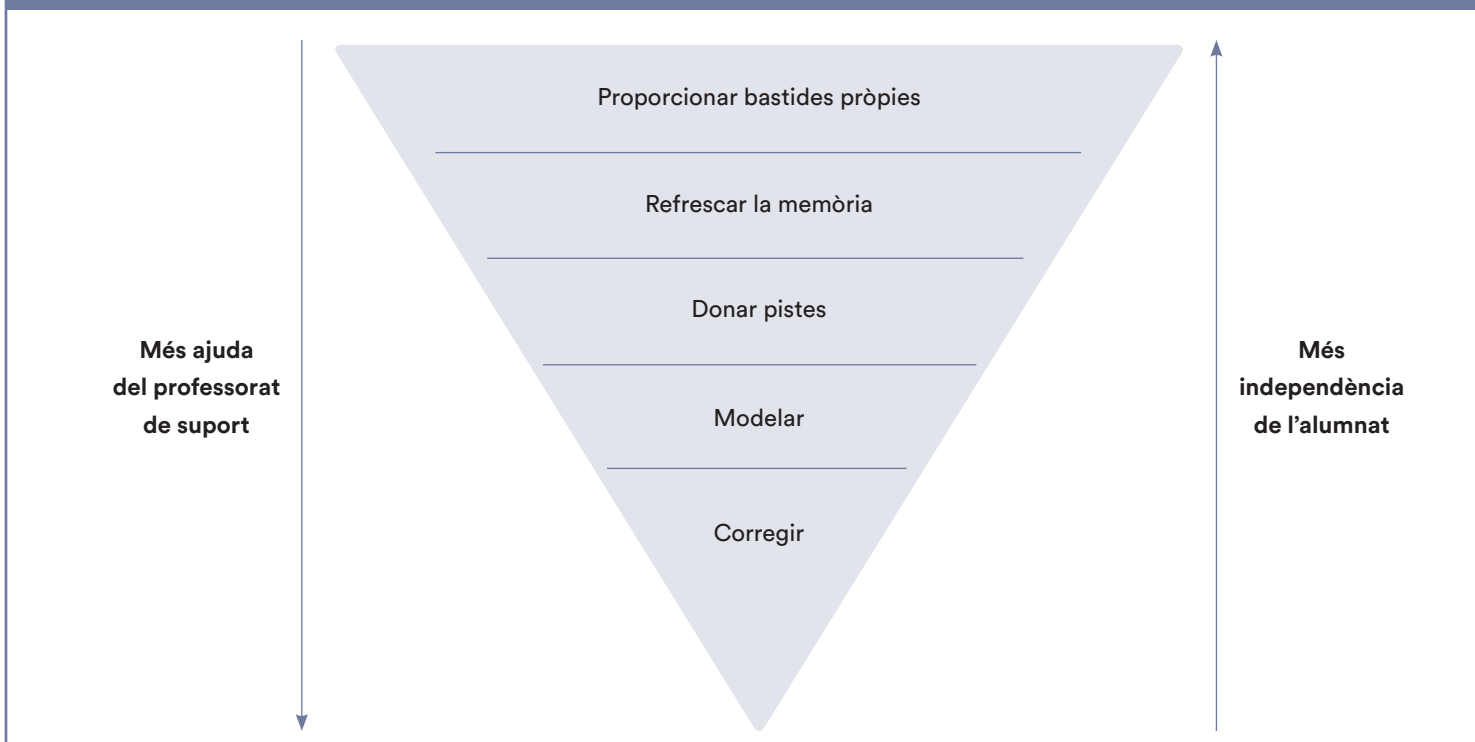
Si li sembla que les activitats són massa difícils, la idea de la bastida ens proporciona una analogia molt útil. En el sector de la construcció, les bastides ofereixen un suport temporal i ajustable que permet dur a terme tasques que, si no, seria impossible fer. En educació, el terme «bastida» es fa servir sovint però el seu significat se sol barrejar amb «diferenciació», «ajuda» i «suport». En canvi, té un significat molt concret: descriu com algú que és més expert (es pot tractar d'una persona adulta o bé d'un company) proporciona una ajuda estructurada a un alumne que està aprenent una nova habilitat. Hi ha

molts marcs de referència diferents per proporcionar una bastida, però solen compartir aquestes tres característiques:⁵⁷

- **Adaptació segons les necessitats:** cal tenir informació de bona qualitat sobre les habilitats actuals de l'alumnat perquè es pugui personalitzar el suport.
- **Reducció del suport a mesura que l'alumnat desenvolupa les habilitats:** la velocitat en què es reduirà el suport dependrà de les necessitats de cada alumne, i es pot fer reduint la quantitat i/o el nivell de suport.
- **Transferència de responsabilitat:** a mesura que disminueixi el suport, s'hauria de transferir gradualment del professorat a l'alumnat la responsabilitat sobre l'habilitat que s'hagi treballat.

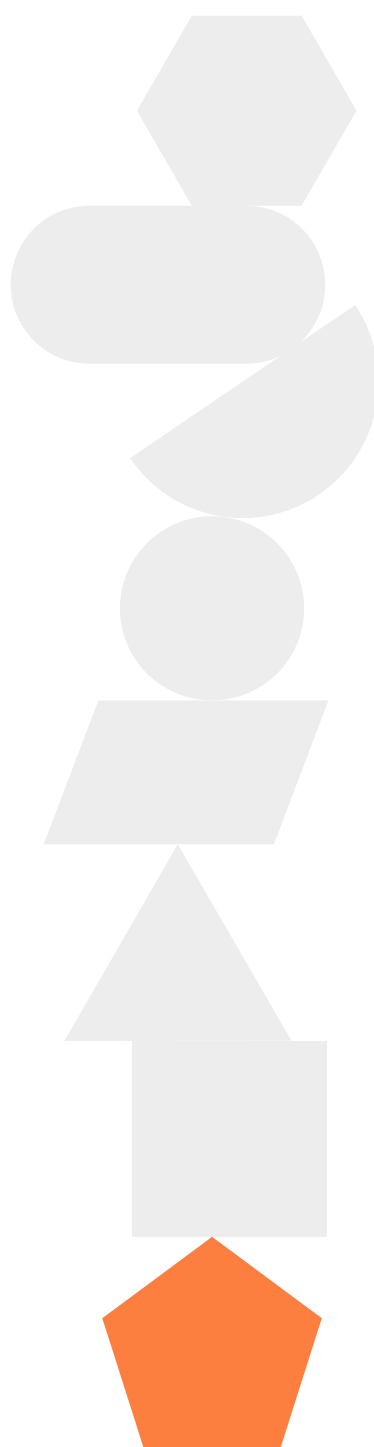
Un principi clau de les bastides és que s'hauria d'intentar proporcionar el suport mínim que necessiti l'alumnat i s'hauria de reduir de manera gradual a mesura que cada estudiant adquireix independència. Així podran gestionar el seu propi aprenentatge i evitaran dependre en excés dels altres (vegeu **Figura 8**).

Figura 8: Model de bastida



Recomanació 8

Emprar *intervencions estructurades* de bona qualitat per ajudar l'alumnat que té dificultats amb les *habilitats d'alfabetització*



Recomanació 8



Emprar *intervencions estructurades* de bona qualitat per ajudar l'alumnat que té dificultats amb les *habilitats d'alfabetització*

Una professora de primer de primària ha identificat uns quants alumnes a qui els beneficiaria rebre una ajuda addicional per desenvolupar la fluïdesa lectora. Juntament amb el docent de suport, s'està plantejant si seria apropiat implantar una intervenció per tractar aquest tema. La professora sap que el docent de suport està format en el mètode fonètic que es fa servir a l'escola, i també ha observat que demostra habilitats excel·lents quan treballa en grups petits i en les intervencions individuals amb l'alumnat.

El docent de suport, que és conscient de la importància que té aquest treball, es mostra disposat a ajudar amb la intervenció. Ara bé, malgrat que ha rebut la formació i té ganes d'ajudar, tots dos saben que han de tenir en compte altres qüestions.

Preguntes per *debatre*

Com podem aprofitar al màxim el paper del professorat de suport per millorar l'ensenyament de les habilitats d'alfabetització?⁵⁹

- El professorat de suport no s'hauria d'utilitzar com un recurs d'ensenyament informal, ja que podria tenir un impacte negatiu en els resultats de l'alumnat.
- Els centres educatius no haurien d'implantar un gran nombre d'intervencions, i aquestes haurien d'estar ben estructurades i planificades al detall. Si un centre s'està plantejant adquirir un programa, hauria de comprovar si s'ha avaluat rigorosament.
- Per garantir que les intervencions dirigides pel professorat de suport tinguin el màxim impacte, és essencial que rebin formació i suport de bona qualitat.

En quin moment s'haurien de desenvolupar les intervencions?

- Si un docent té pensat fer una intervenció que es desenvolupi a banda de les sessions lectives habituals, és fonamental que aquest suport alternatiu sigui més eficaç que l'ensenyament que es farà a classe. Si no és així, el fet de treure l'alumnat de la classe pot provocar que s'ampliï la bretxa en el rendiment amb els seus companys. Per mitigar aquests efectes, les escoles s'han d'assegurar que l'alumnat amb més dificultats no passi menys temps amb el docent.



Resum de les *evidències*

En primer lloc, les escoles s'haurien de centrar a desenvolupar estratègies d'ensenyament que millorin les habilitats d'alfabetització de tota la classe. Això hauria de reduir la necessitat d'un suport addicional. Ara bé, és probable que alguns alumnes requereixin un suport addicional —mitjançant intervencions estructurades, focalitzades i de bona qualitat— per poder progressar.⁵⁶

El primer pas és identificar l'alumnat que té dificultats relacionades amb les habilitats d'alfabetització (vegeu **Recomanació 7**). S'haurien d'utilitzar avaluacions diagnòstiques per comprendre la naturalesa de les necessitats de l'alumnat i trobar la intervenció adequada.

A les intervencions focalitzades es necessita un professor, un docent de suport o un altre adult que proporcioni una ajuda intensiva a un estudiant de manera individual o a un grup petit. Es pot dur a terme a banda de les classes normals, com un ensenyament addicional, o bé substituint altres classes. Si s'aparta l'alumnat de l'activitat normal de l'aula, és essencial que el suport alternatiu sigui més eficaç que l'ensenyament que haurien rebut a classe. En cas contrari, aquests estudiants es podrien endarrerir encara més, ja que els companys que es quedarien a classe continuarien progressant. A més a més, és important que aquests alumnes no es perdin activitats que els agradin i que el professorat s'asseguri que veuen la relació entre el que aprenen a les sessions de la intervenció i el treball que fan a l'aula. L'eina Intervention Healthcheck,⁵⁷ així com la guia per a docents de l'EEF *Making Best Use of Teaching Assistants*, són recursos útils per guiar les converses sobre millorar la implantació de les intervencions focalitzades.

En general, com més reduït sigui un grup, més gran n'és l'impacte: els grups de dos experimenten un impacte lleugerament superior als grups de tres, però lleugerament inferior a les sessions individuals.⁵⁸ Alguns estudis suggereixen que aquesta diferència es deu al fet que en els grups petits l'alumnat rep més *feedback* del professorat, hi ha més compromís per part de tot el grup o el treball està més adaptat a les necessitats de l'alumnat. En els grups de més de sis o set alumnes s'observa una disminució considerable de l'eficàcia.⁵⁸ No obstant això, malgrat que aquesta és la tendència principal, hi ha evidències que no sempre és així. Per exemple, si ens enfoquem en la lectura,

a vegades pot resultar més eficaç treballar amb grups petits que de manera individual o en parelles.⁵⁸ Pot ser que en aquests casos les pràctiques s'hagin organitzat de manera més eficaç perquè tot el grup estigui implicat en l'activitat a mesura que es van alternant. Aquesta diferència en els resultats suggereix que la qualitat de l'ensenyament en grups petits pot ser igual d'important, o fins i tot més, que les dimensions del grup.

Triar un *programa d'intervenció*

Hi ha nombroses evidències sòlides de l'impacte que té el suport intensiu individual o en grups reduïts.⁵⁶ Cal destacar que aquestes intervencions sembla que tenen més impacte entre l'alumnat més jove, sobretot quan el suport addicional s'ofereix al centre escolar o està enfocadament en la lectura.⁵⁶ Hi ha una gran quantitat de programes que poden adquirir els centres educatius, però només hi ha un grapat d'intervencions enfocades a les habilitats d'alfabetització que s'hagin avaluat rigorosament o que s'hagin avaluat amb alumnat de primer cicle de primària.⁵⁶

Els recursos del **Quadre 9** són una bona opció per avaluar les evidències del programa. Per exemple, l'Early Intervention Foundation destaca el programa Reading Recovery (una intervenció intensiva enfocada a la lectura en què el professorat treballa individualment amb un alumne) perquè ha generat un impacte positiu en diversos estudis de bona qualitat que s'han dut a terme als Estats Units.⁶⁰ Això encaixa amb les evidències que les sessions individuals poden tenir un impacte especialment positiu si les desenvolupa un membre del professorat.⁵⁸

Les intervencions realitzades per docents de suport o voluntaris poden tenir un impacte valuós i una bona relació cost-efecte. Cal destacar que aquests efectes positius només s'observen quan el professorat de suport treballa en un entorn estructurat amb un suport i una formació bons. En canvi, si treballen en un entorn més informal i sense suport formatiu, poden tenir un impacte negatiu en l'aprenentatge de l'alumnat. En altres paraules, el més important no és si el professorat de suport desenvolupa les intervencions o no, sinó com ho fa. En aquest context, els programes estructurats i basats en evidències són una ajuda excel·lent per millorar la qualitat de l'aplicació de les intervencions. La guia per a docents de l'EEF titulada *Making Best Use of Teaching Assistants* ofereix



orientacions sobre com es pot aprofitar el professorat de suport.

Mentre no s'avaluen més programes, cal tenir en compte que aquestes són algunes de les característiques de les intervencions focalitzades eficaces. Si un centre escolar està fent servir o es planteja fer servir un programa que no s'hagi avaluat rigorosament, s'hauria d'assegurar que inclogui les característiques següents:⁵⁵

- Sessions breus (15-45 minuts) i freqüents (3-5 cops a la setmana) que es facin durant un període de temps (8-20 setmanes) i que s'hagin programat amb cura per permetre que s'imparteixin amb coherència.
- Formació àmplia (5-30 hores) per part de professorat i/o formadors amb experiència.
- Recursos de suport estructurats i/o una planificació de les classes amb objectius clars.
- Avaluacions per identificar els alumnes adequats, definir les àrees de treball i supervisar el progrés de l'alumnat. Les intervencions eficaces garanteixen que s'ofereixi el suport adequat a l'alumnat adequat.
- Suport que sigui addicional a les classes normals i hi tingui relació explícita.
- Estableix un vincle entre l'aprenentatge que es fa fora de les classes habituals (la intervenció) i l'ensenyament habitual a l'aula.

Hi ha una gran quantitat de motius pels quals un alumne podria necessitar suport lingüístic focalitzat o especialitzat. A la guia per a docents de l'EEF *Special Educational Needs in Mainstream Schools* s'ofereix informació detallada sobre enfocaments per a les intervencions. A la guia es recomana adoptar un enfocament escalonat quan s'ofereixi un suport educatiu i es plantegen les qüestions clau que caldria tenir en compte a l'hora d'implantar una intervenció:

- Què es perd l'alumnat quan no assisteix a les classes normals?
- Com és l'experiència d'un alumne que participa en una intervenció en comparació amb l'ensenyament habitual de classe?
- És la intervenció adequada per a aquest alumne?
- Podrem proporcionar el suport necessari perquè el nostre equip docent implanti la intervenció correctament?
- Podem dedicar el temps i els recursos necessaris per implantar la intervenció correctament?

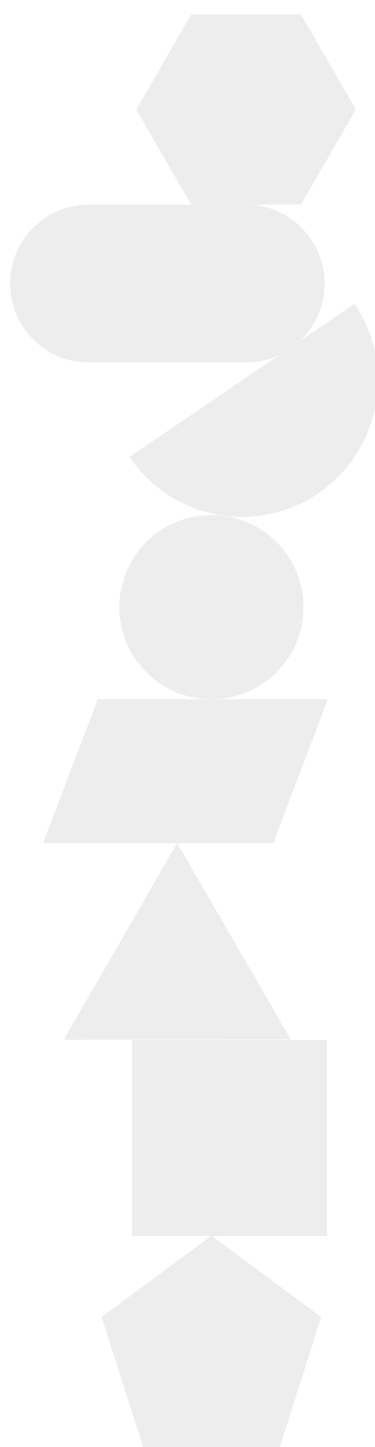


Quadre 9: Programes basats en evidències

Hi ha nombroses intervencions que assegurin que les evidències les refermen, i pot ser difícil valorar les afirmacions dels desenvolupadors de cada programa o comparar intervencions diferents. A continuació es poden trobar recursos en línia que es van actualitzant constantment i que proporcionen un bon punt de partida per avaluar diferents intervencions:

- Galexia és una aplicació Android basada en proves per a la fluïdesa i la comprensió de la lectura en castellà. S'ha demostrat la seva eficàcia en la lectura en persones amb discapacitat de diferents edats, i sembla que en millora la comprensió lectora.⁶¹
- El projecte Leeduca proposa un programa d'estimulació i prevenció dirigit a la població d'educació infantil. Aquest programa de prevenció es va començar a desenvolupar a escoles públiques de la província de Màlaga l'any 2012.²⁴
- L'EEF disposa del recurs Promising Projects,⁶² on es pot trobar una llista dels programes que han rebut avaluacions d'alta qualitat, ofereixen resultats d'impacte alt i tenen una bona relació cost-eficàcia.
- El Guidebook de l'Early Intervention Foundation⁶³ destaca la solidesa de les evidències de programes analitzant avaluacions dutes a terme per organitzacions tant del Regne Unit com de l'estranger.
- La base de dades Evidence 4 Impact,⁶⁴ de l'Institute of Effective Education, ofereix un recurs similar.
- La Dyslexia-SpLD Trust, en col·laboració amb altres socis, ofereix la base de dades Interventions for Literacy,⁶⁵ on es resumeixen programes d'alfabetització focalitzats amb avaluacions fetes al Regne Unit (incloent-hi estudis sense grup de comparació).
- La base de dades What Works?,⁶⁶ de la Communication Trust, resumeix intervencions focalitzades i especialitzades per a alumnes amb dificultats de la parla, lingüístiques i comunicatives.

Glossari



Autoregulació	El procés de controlar el teu propi comportament, així com els teus pensaments i les teves emocions, per aconseguir objectius a llarg termini. La capacitat d'autoregular-se depèn en gran manera de les habilitats del llenguatge oral que es treballen a través del discurs privat i interior.
Avaluació diagnòstica	Una avaluació que té per objectiu identificar els punts forts i dèbils actuals d'un alumne per determinar quines són les estratègies pedagògiques i els continguts més útils perquè progressi. Es diferencia del seguiment o la supervisió, que se centren únicament a comprovar el progrés de l'alumnat. L'avaluació diagnòstica pretén augmentar l'eficàcia de l'ensenyament.
Comprensió lectora	L'habilitat de comprendre el significat d'un text.
Consciència fonèmica	Es refereix a l'habilitat de manipular les unitats de llenguatge més petites, els fonemes. Forma part de la consciència fonològica.
Consciència fonològica	L'habilitat de reflexionar sobre les estructures sonores del llenguatge en tots els nivells (paraula, síl·laba i fonema) i manipular-les.
Discurs intern	Una conversa interna autodirigida que representa els pensaments i les emocions d'una persona i que ella mateixa pot fer servir per dirigir el seu comportament (o autoregular-se).
Discurs privat	El discurs que fa servir una persona per referir-se a si mateixa amb l'objectiu de gestionar el seu comportament (és a dir, autoregular-se). De manera gradual, es pot completar internament fins que esdevingui «discurs intern».
Etimologia	L'estudi dels orígens i la història de les paraules i com han canviat de significat. Per exemple, «fonètica» prové del grec «phoné», que vol dir «veu». Originalment, en el segle XVII es feia servir per designar la ciència del so, però avui dia s'empra com a mètode per ensenyar la manera en què la modificació o combinació de certes estructures ortogràfiques pot alterar el significat de les paraules.
Fer inferències	Emprar informació d'un text per arribar a una altra dada que sigui implícita.
Fonema	Un fonema és un so del llenguatge oral. És la unitat més petita del llenguatge oral que permet distingir una paraula (o part d'una paraula) d'una altra. Per exemple, «g» i «s» a «gol» i «sol». Els fonemes es representen amb símbols (vegeu «Grafema»).
Grafema	Una lletra o combinació de lletres que es fan servir per representar un fonema. Per exemple, a la paraula «cinema» els grafemes «c», «n» i «m» representen els sons /s/, /n/ i /m/.
Habilitats de descodificació	L'habilitat de traduir les paraules escrites en sons del llenguatge oral.

Lector estratègic	Els lectors estratègics utilitzen diverses estratègies i habilitats per extreure el significat d'un text.
Metacognició	Una consciència dels pensaments i l'aprenentatge propis, així com una comprensió d'un mateix com a pensador i aprenent. El procés de metacognició s'utilitza quan es planifiquen, supervisen i avaluen tasques.
Mètode fonètic	Un enfocament per a l'ensenyament de la lectura que posa el focus d'atenció en els sons representats per les lletres de les paraules (vegeu també «mètode fonètic analític» i «mètode fonètic sintètic»).
Mètode fonètic analític	Es tracta d'un enfocament en què els sons associats a les lletres no es pronuncien de manera aïllada. L'alumnat identifica un element fonètic sortint, equivalent a una síl·laba, d'un conjunt de paraules. Per exemple, el professorat i l'alumnat poden parlar sobre com s'escriuen aquestes paraules: «casal», «nasal» i «universal».
Mètode fonètic sintètic	Es tracta d'un enfocament basat en la pronúncia de les paraules. S'ensenya a l'alumnat a segmentar en grafemes les paraules escrites, després es pronuncia el fonema de cada grafema i al final es combinen tots els fonemes per formar una paraula. Per exemple, la paraula «coma» se segmenta en els grafemes «c», «o», «m» i «a», que representen els fonemes /k/, /o/, /m/ i /a/, és a dir, /koma/.
Mètode fonètic sistemàtic	L'ensenyament de les relacions entre les lletres i els sons de manera explícita, organitzada i seqüenciada, en contraposició a un ensenyament menys estructurat o que es basi en les necessitats del moment. Es pot referir al mètode fonètic sintètic o al mètode fonètic analític.
Morfema	Les unitats de significat més petites de les paraules, com ara l'arrel «fi» i l'afix «-nal», que formen la paraula «final» quan es combinen.
Morfologia	La forma i el significat d'un idioma; l'estudi de les unitats més petites de les paraules que contenen significat.
Ortografia	Les normes per escriure un idioma, com ara la puntuació i les majúscules.
Segmentació	Separar les paraules en diversos fragments, normalment síl·labes, fonemes i morfemes.
Sintaxi	Les normes i els principis per combinar i organitzar les paraules per crear frases.
Trobades dialògiques	L'aprenentatge dialògic és el que es produeix mitjançant converses.

Referències bibliogràfiques

1. Breadmore, H. L., Vardy, E. J., Cunningham, A. J., Kwok, R. K. W. i Carroll, J. M. (2019) «Literacy Development: Evidence Review», Londres: Education Endowment Foundation.
2. Nation, K. (2019) «Children's Reading Difficulties, Language, and Reflections on the Simple View of Reading», *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24 (1), pàg. 47–73.
3. Beck, I. L., McKeown, M. G. i Kucan, L. (2013) *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*, Guildford Press.
4. EEF (2019) «Teaching and Learning Toolkit: Oral language interventions», Londres: Education Endowment Foundation.
5. Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E. i Hulme, C. (2010) «Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties: A Randomized Controlled Trial», *Psychological Science*, 21 (8), pàg. 1106–16.
6. Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. i Olinghouse, N. (2012) «Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers: A Practice Guide» (NCEE 2012-4058), Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
7. Snowling, M. J., Hulme, C., Bailey A. M., Stothard, S. E. i Lindsay, G. (2011) «Better Communication Research Programme: Language and Literacy Attainment of Pupils During Early Years and Through KS2: Does Teacher Assessment at Five Provide a Valid Measure of Children's Current and Future Educational Attainments?», DfE Research Brief DFE-RB 172a, Londres: Department for Education.
8. Evangelou, M., Sylva, K., Kyriacou, M., Wild, M. i Glenny, G. (2009) «Early Years Learning and Development: Literature Review», Londres: DCSF.
9. Whitebread, D. (2012) *Developmental Psychology and Early Childhood Education*, Londres: Sage.
10. Law, J., Charlton, J., Dockrell, J., Gascoigne, M., McKean, C. i Theakston, A. (2017) «Early Language Development: Needs, Provision and Intervention for Preschool Children from Socio-Economically Disadvantaged Backgrounds», Londres: Education Endowment Foundation.
11. Maggi, S., Irwin, L., Siddiqi, A. i Hertzman, C. (2010) «The Social Determinants of Early Child Development: An Overview», *Journal of Paediatrics and Child Health*, 46 (11), pàg. 627–35.
12. Jiménez, J. E., de León, S. C. i Gutiérrez, N. (2021) «Piloting the response to intervention model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities». *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e30.
13. Dockrell, J., Lindsey, G., Roulstone, S. i Law, J. (2014) «Supporting Children with Speech, Language and Communication Needs: An Overview of the Results of the Better Communication Research Programme», *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49 (5), pàg. 543–47.
14. Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S. i Lindsey, G. (2012) «Developing a Communication Supporting Classrooms Observation Tool», Londres: DfE Research Report 247-BCRP8.
15. https://speechandlanguage.org.uk/media/3208/tct_bcrp_csc_update.pdf
16. EEF (2018) «Teaching and Learning Toolkit: Collaborative Learning», Londres: Education Endowment Foundation.
17. Siraj-Blatchford, I. (2005) «Quality Interactions in the Early Years», presentat a la conferència anual de la TACTYC, Cardiff: https://tactyc.org.uk/pdfs/2005conf_siraj.pdf
18. Fisher, J. (2016) *Interacting or Interfering? Improving Interactions in the Early Years*, Londres: Open University Press.

19. Savage, R., Burgos, G., Wood, E. i Piquette, N. (2015) «The Simple View of Reading as a Framework for National Literacy Initiatives: A Hierarchical Model of Pupil-Level and Classroom-Level Factors», *British Educational Research Journal*, 41 (5), pàg. 820–44.
20. Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C. i Torgesen, J. (2010) «Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade: A Practice Guide» (NCEE 2010-4038), Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
21. McNally, S., Ruiz-Valenzuela, J. i Rolfe, H. (2016) «ABRA: Online Reading Support», Londres: Education Endowment Foundation.
22. EEF (2015) «Teaching and Learning Toolkit: Phonics», Londres: Education Endowment Foundation.
23. National Reading Panel (EUA) (2000) «Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction», Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, 2-96; Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. i Willows, D. (2001) «Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis», *Review of Educational Research*, 71 (3), pàg. 393–447.
24. Sánchez, A., Cobo, M. A., Vilaseca, J. L. L. i de la Peña, A. G. (2018) «Fase de prevención del Proyecto Leeduca. Un enfoque proactivo en la enseñanza de la lectura». *Cuadernos de Pedagogía*, 490, pàg. 32–37.
25. Torgerson, C., Brooks, G. i Hall, J. (2006) «A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling», Nottingham: DfES Publications; Henbest, V. S. i Apel, K. (2017) «Effective Word Reading Instruction: What Does the Evidence Tell Us?», *Communication Disorders Quarterly*, 39, pàg. 303–11.
26. Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., Joshi, R. M., Martin-Chang, S. i Arrow, A. (2016) «Preservice Teacher Knowledge of Basic Language Constructs in Canada, England, New Zealand, and the USA», *Annals of Dyslexia*, 66 (1), pàg. 7–26.
27. Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Suárez, N., O'Shanahan, I., Villadiego, Y., Uribe, C., Villalobos, J. A i Rodas, P. (2015). «Teachers' implicit theories of learning to read: A cross-cultural study in Ibero-American countries». *Reading and Writing*, 28, pàg. 1355–1379.
28. Hulme, C. i Snowling, M. J. (2016) «Reading Disorders and Dyslexia», *Current Opinion in Paediatrics*, 28, pàg. 731–735.
29. Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H. i Hulme, C. (2012) «Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review», *Psychological Bulletin*, 138 (2), pàg. 322.
30. EEF (2015) «Teaching and Learning Toolkit: Reading Comprehension Strategies», Londres: Education Endowment Foundation; Oakhill, J., Cain, K. i Elbro, C. (2014) *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*, Londres: Routledge.
31. National Reading Panel (EUA) (2000) «Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction», Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, pàg. 4–46.
32. Davis, D. S. (2010) «A Meta-Analysis of Comprehension Strategy Instruction for Upper Elementary and Middle School Students» (tesi doctoral), Universitat Vanderbilt, EUA. Disponible a https://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-06162010-100830/unrestricted/Davis_dissertation.pdf
33. EEF (2015) «Teaching and Learning Toolkit: Meta-Cognition and Self-Regulation», Londres: Education Endowment Foundation.

34. Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. i Harris, K. (2012) «A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades», *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), pàg. 879–96.
35. Harris, K. R., Graham, S. i Mason, L. H. (2006) «Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support», *American Educational Research Journal*, 43 (2), pàg. 295–340.
36. Williams, J. P., Hall, K. M. i Lauer, K. D. (2004) «Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction», *Exceptionality*, 12 (3), pàg. 129–44.
37. Saddler, B. i Graham, S. (2005) «The Effects of Peer Assisted Sentence-Combining Instruction on the Writing Performance of More and Less Skilled Young Writers», *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), pàg. 43.
38. Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G. i Graham, S. (2002) «Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing», *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), pàg. 291–304.
39. McCutchen, D. (2000) «Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing», *Educational Psychologist*, 35, pàg. 13–23.
40. McGraham, S. i Harris, K. R. (2005) «Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research from the Center on Accelerating Student Learning», *Journal of Special Education*, 39 (1), pàg. 19–33.
41. EEF (2018) «Teaching and Learning Toolkit: Feedback», Londres: Education Endowment Foundation.
42. Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. i Schulte-Körne, G. (2020) «Effectiveness of Spelling Interventions for Learners with Dyslexia: A Meta-Analysis and Systematic Review», *Educational Psychologist*, 55 (1), pàg. 1–20.
43. Department for Education (2012) «What is the Research Evidence on Writing?» (informe de recerca DFE-RR238), Londres: Department for Education.
44. Graham, S. i Santangelo, T. (2014) «Does Spelling Instruction Make Students Better Spellers, Readers, and Writers? A Meta-Analytic Review», *Reading and Writing*, 27 (9), pàg. 1703–43.
45. Goodwin, A. P. i Ahn, S. (2010) «A Meta-Analysis of Morphological Interventions: Effects on Literacy Achievement of Children with Literacy Difficulties», *Annals of Dyslexia*, 60 (2), pàg. 183–208; Nunes, T. i Bryant, P. (2006) *Improving Literacy through Teaching Morphemes*, Londres: Routledge.
46. Worth, J., Sizmur, J., Ager, R. i Styles, B. (2015) «Improving Numeracy and Literacy», Londres: Education Endowment Foundation.
47. EEF (2018) «Teaching and Learning Toolkit: Collaborative Learning», Londres: Education Endowment Foundation; Fisher, B., Cozens, M. E. i Greive, C. (2007) «Look-Say Cover-Write-Say-Check and Old Way/New Way-Mediational Learning: A Comparison of the Effectiveness of Two Tutoring Programs for Children with Persistent Spelling Difficulties», *Education Papers and Journal Articles*, Paper 31.
48. Waugh, D., Warner, C. i Waugh, R. (2016) *Teaching Grammar, Punctuation and Spelling in Primary Schools* (2a ed.), Londres: Sage.
49. Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J. i Fox, J. P. (2016) «Assessing the Effects of a School-Wide Data-Based Decision-Making Intervention on Student Achievement Growth in Primary Schools», *American Educational Research Journal*, 53 (2) pàg. 360–94.
50. McKenna, M. C. i Stahl, K. A. D. (2015) *Assessment for Reading Instruction* (3a ed.), Nova York: Guilford Publications.

51. Govern basc (2019) «Plan marco para el desarrollo de una escuela inclusiva».
52. Hoover, W. A. i Gough, P. B. (1990) «The Simple View of Reading», *Reading and Writing*, 2 (2), pàg. 127–160; EEF (2018) «Preparing for Literacy: Improving Communication, Language and Literacy in the Early Years», Londres: Education Endowment Foundation (pàg. 10).
53. Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P. i Weismer, S. E. (2005) «Are Specific Language Impairment and Dyslexia Distinct Disorders?», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, pàg. 1378–96; Adlof, S. M. i Hogan, T. P. (2018) «Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders», *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49 (4), pàg. 762–73. Pea, R. D. (2004) «The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity», *Journal of the Learning Sciences*, 13, pàg. 423–51;
54. Van de Pol, J., Volman, M. i Beishuizen, J. (2010) «Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research», *Educational Psychology Review*, 22 (3), pàg. 271–96.
55. Sharples, J., Webster, R. i Blatchford, P. (2016) «Making Best Use of Teaching Assistants, Guidance Report», Londres: Education Endowment Foundation.
56. Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M. i Watson Moody, S. (2000) «How Effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure? A Meta-Analysis of the Intervention Research», *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), pàg. 605–619; EEF (2018) «Teaching and Learning Toolkit: One to One Tuition» i «Teaching and Learning Toolkit: Small Group Tuition», Londres: Education Endowment Foundation; Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S. i Madden, N. A. (2011) «Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis», *Educational Research Review*, 6 (1), pàg. 1–26; Nickow, A., Oreopoulos, P. i Quan, V. (2020) «The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence», document de treball núm. 27476, National Bureau of Economic Research. Disponible a SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3644077>
57. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/teaching-assistants>
58. EEF (2018) «Teaching and Learning Toolkit: One to one tuition» i «Teaching and Learning Toolkit: Small Group Tuition», Londres: Education Endowment Foundation.
59. Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S. i Madden, N. A. (2011) «Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis», *Educational Research Review*, 6 (1), pàg. 1–26; Brooks, B. (2016) «What Works for Children and Young People with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Interventions Schemes», The Dyslexia-SpLD Trust: <https://www.interventionsforliteracy.org.uk/wp-content/uploads/2017/11/What-Works-5th-edition-Rev-Oct-2016.pdf>
60. D’Agostino, J. V. i Harmey, S. J. (2016) «An International Meta-Analysis of Reading Recovery», *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21 (1), pàg. 29–46. Sirinides, P., Gray, A. i May, H. (2018) «The Impacts of Reading Recovery at Scale: Results from the 4-Year i3 External Evaluation», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40, pàg. 316–35.
61. Serrano, F., Sánchez, J. B. i Olmedo, M. G. (2016) «Galexia: Evidence-based software for intervention in reading fluency and comprehension», *INTED2016 Proceedings*, pàg. 2001-2007, IATED.
62. <https://eef.li/promising/>
63. <https://guidebook.eif.org.uk/>
64. <https://www.evidence4impact.org.uk/>
65. <http://www.interventionsforliteracy.org.uk/home/interventions/>
66. <https://speechandlanguage.org.uk/talking-point/for-professionals/the-communication-trust/what-works-database/>

Com s'ha elaborat aquesta guia?

La guia s'ha elaborat en diverses fases:

1. Revisió de les evidències: l'equip de revisió d'evidències va buscar les millors evidències internacionals disponibles fent servir diverses bases de dades, principalment el Toolkit, i una metodologia sistemàtica per classificar la solidesa de les evidències.
2. Publicació de la primera edició anglesa.
3. Revisió acadèmica d'experts de la primera edició.
4. Revisió per part de diferents acadèmics, docents i persones d'interès.
5. Publicació de la segona edició anglesa.
6. Traducció i adaptació al context espanyol: l'equip assessor d'EduCaixa ha traduït la guia al català, ha buscat i afegit les referències adequades per contextualitzar-la, ha entrevistat persones expertes i ha redactat els exemples dels centres educatius espanyols.



[Fes clic aquí](#) o escaneja el QR
per veure el Toolkit

Agraïments

Volem agrair als nombrosos investigadors i professionals que han fet possible aquesta guia.

Autors de la primera edició anglesa

Professor Steve Higgins (Universitat de Durham), Peter Henderson (EEF), Thomas Martell (EEF), professor Jonathan Sharples (EEF / Institut d'Educació UCL) i professor David Waugh (Universitat de Durham).

Equip de revisió d'evidències científiques

Professor Roger Beard (Institut d'Educació UCL), professor Greg Brooks (Universitat de Sheffield), professor Charles Hulme (Universitat d'Oxford), professora Christine Merrell (Universitat de Durham), professora Kathy Silva (Universitat de Oxford), professor Robert Slavin (Universitat John Hopkins), professora Maggie Snowling (Universitat d'Oxford), professor Greg Brooks (Universitat de Sheffield), professor Charles Hulme (Universitat d'Oxford), professora Christine Merrell (Universitat de Durham), Dr. Robert Savage (Institut d'Educació UCL), professor Robert Slavin (Universitat John Hopkins), Sarah Cairns (Doncaster Research School), Megan Dixon (Aspirer Research School), Stella Jones (Town End Research School), Sue Monypenny (Doncaster Research School), Nicola O'Donnell (Derbyshire County Council), Robert Paul (Charles Dickens Research School), Emma Rennison (Cragside C of E Primary School), Sarah Russell (Westerhope Primary School), Sarah Stock (Newcastle Upon Tyne Research School), David Windle (Charles Dickens Research School) i Lindsey Pemberton (Cragside C of E Primary School).

Contextualització a Espanya

EduCaixa, Joana Acha (Universitat del País Basc UPV/EHU), Isabel Rivero i Lara Crespo.

EduCaixa vol expressar el seu agraïment a Sandra López (Escuela21), Ana Municio (Escuela21), Auxiliadora Sánchez (Leeduca), Abigail del Álamo (CEIP Nuestra Señora de la Candelaria) i Ana Isabel Ikazuriaga (Centre de Suport a la Formació i Innovació Educativa, País Basc) per compartir la seva experiència en l'ensenyament de les habilitats d'alfabetització per millorar l'aprenentatge de l'alumnat.



Fundació "la Caixa"