



FACULTAT
**D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ,
ESPORTS I PSICOLOGIA**

UVIC | UVIC·UCC

L'impacte de l'hàbit lector en l'ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora a l'ESO: aprendre a llegir i llegir per aprendre

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació
Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes

Especialitat en Llengua i Literatura Catalana i Castellana

Marta Pericas Carrasco

2024/2025

Tutora del treball: Irene Llop Jordana

Vic, maig de 2025

Els intermediaris privilegiats que són els mestres i els bibliotecaris han de tenir present que són els guies per convertir els joves en lectors complets.

Emili Teixidor

La lectura i la vida (2007)

Resum

Aquest treball de fi de màster s'engloba dins de l'àmbit de la recerca en didàctica de la llengua, concretament de la comprensió lectora. Pretén identificar la influència de l'hàbit lector i la importància d'una bona lectura a l'hora d'entendre i interpretar un text o un enunciat en totes les matèries del currículum. La metodologia de l'estudi s'ha basat en la triangulació de dades a partir de la qual s'ha obtingut la perspectiva del professorat, amb un grup de discussió; i de l'alumnat, amb qui s'ha fet una enquesta i, posteriorment, una prova de comprensió lectora per relacionar el perfil lector amb l'avaluació. Els resultats de la investigació evidencien la necessitat d'ús d'estratègies didàctiques i el coneixement previ, així com la relació entre una bona lectura, la comprensió lectora i l'aprenentatge.

Paraules clau: comprensió lectora, hàbit lector, estratègies didàctiques, procés d'ensenyament i aprenentatge.

Abstract

This project is part of the field of language teaching research, specifically reading comprehension. It aims to identify the influence of reading habits and the importance of good reading in understanding and interpreting a text or a question in all subjects of the curriculum. The methodology of this study is based on data triangulation, which helped to obtain the perspectives of teachers, who participated in a focus group; and the students, who completed a survey followed by a reading comprehension test to relate their reading profiles to assessment results. The research findings highlight the need to apply didactic strategies and activate prior knowledge, as well as the relation between good reading practices, reading comprehension, and learning.

Keywords: reading comprehension, reading habit, teaching strategies, teaching and learning process.

ÍNDEX

1. Introducció	1
2. Fonamentació teòrica	2
2.1. Què vol dir entendre un text?	2
2.2. Els coneixements previs	3
2.3. Models de processament de la informació	5
2.4. Estratègies didàctiques	6
2.5. L'avaluació de la comprensió lectora	7
3. Metodologia de la recerca	8
3.1. Metodologia general	8
3.2. Participants	9
3.3. Eines de recollida de dades	9
4. Resultats de l'estudi	11
4.1. Grup de discussió	11
4.2. Perfil lector	17
4.3. Avaluació de la comprensió lectora	21
5. Discussió dels resultats	23
6. Conclusions	26
7. Referències bibliogràfiques	29
8. Annexos	31
Annex I. Grup de discussió	31
Annex II. Enquesta a l'alumnat	33
Annex III. Prova de comprensió lectora	39

ÍNDEX DE FIGURES

Figura 1. Evolució de les dimensions avaluades per cada competència en el període 2020-2024	2
Figura 2. Graus de comprensió lectora segons Cassany	3
Figura 3. Gràfic de la pregunta 3 de l'enquesta	18
Figura 4. Gràfic de la pregunta 4 de l'enquesta	19
Figura 5. Gràfic de les preguntes correctes i incorrectes de comprensió lectora	23

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Coneixements previs	4
Taula 2. Contextualització del grup de discussió	11
Taula 3. Anècdotes i experiències personals	15
Taula 4. Relació dels resultats de la prova i el qüestionari	21

1. Introducció

Aquest Treball de Fi de Màster (TFM) es basa en l'impacte de l'hàbit lector en la comprensió lectora d'un grup de 4t d'ESO, l'últim any d'aquesta etapa, en un institut de Granollers, al Vallès Oriental. L'objectiu principal d'aquest estudi és conèixer i analitzar la manera que la lectura beneficia la competència lingüística d'entendre i interpretar un text, així com els elements que hi intervenen.

La motivació per investigar sobre aquest tema sorgeix de l'interès personal i professional. Hi ha mancances a l'hora d'entendre un text per part de l'alumnat, moltes vegades per la manca de vocabulari o de coneixement previ del món. Aquest problema no només recau en les matèries de l'àmbit lingüístic, sinó en totes les del currículum. A més, la societat ha canviat en molts aspectes. Fa quinze anys, per exemple, la tecnologia no estava tan desenvolupada ni estava tan present en tots els àmbits de la societat com en l'actualitat. En aquest sentit, la societat s'ha hagut d'adaptar a noves maneres d'accedir a la informació, així com localitzar-la i comprendre-la. Aquesta nova era digital ha incidit en molts àmbits de la vida quotidiana, de la mateixa manera que ho ha fet en el sistema educatiu i en les metodologies educatives per ensenyar i aprendre a llegir i comprendre. Aquestes capacitats s'aprenen i s'assoleixen generalment des de la infància en un context educatiu, però no només garanteixen l'èxit en aquest àmbit, sinó en moltes altres situacions de la vida quotidiana per conviure en la societat de la informació actual. Aquest estudi aporta dades i construeix coneixement sobre la recerca que ja hi ha en l'àmbit de la didàctica de la llengua.

El treball es divideix en dos grans blocs: un marc teòric, en què es tracten aspectes importants per contextualitzar el lector; i un treball de camp, basat en un marc pràctic a partir del qual es recullen dades a través de diferents mètodes i tècniques d'investigació. Així, l'estudi requereix una intervenció a l'aula, basada en un treball d'anàlisi i interpretació de la combinació dels resultats obtinguts des de diferents perspectives: la del professorat de diferents àrees, que aporta una visió més àmplia en l'estudi; i la de l'alumnat de 4t d'ESO, que presenta una visió global del perfil lector, que es relaciona amb el nivell de comprensió lectora. Així doncs, aquest treball planteja respondre les tres preguntes següents:

- Quins factors influeixen en el procés d'ensenyament i aprenentatge abans, durant i després de la comprensió lectora en alumnes de secundària?

- Quines estratègies didàctiques utilitza el professorat de secundària per treballar la comprensió lectora?
- Com afecta la comprensió lectora de vocabulari en la interpretació global dels textos?

2. Fonamentació teòrica

Els investigadors centrats en la lectura i la comprensió lectora assenyalen que llegir és un hàbit necessari i imprescindible per viure en societat i, especialment, en el context escolar durant tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Els últims resultats de les competències bàsiques, que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya va presentar l'11 de juliol de 2024, indiquen que un dels temes preocupants és el nivell de comprensió lectora de l'alumnat, de manera que és necessari abordar aquesta qüestió. Els resultats obtinguts en el següent gràfic en les proves de competències bàsiques del curs 2023-2024 indiquen que, malgrat que en el 2021 hi va haver una millora en la comprensió lectora, des de l'any 2022 ha empitjorat la competència en llengua catalana i, especialment, en la comprensió lectora (Generalitat de Catalunya, 2024).

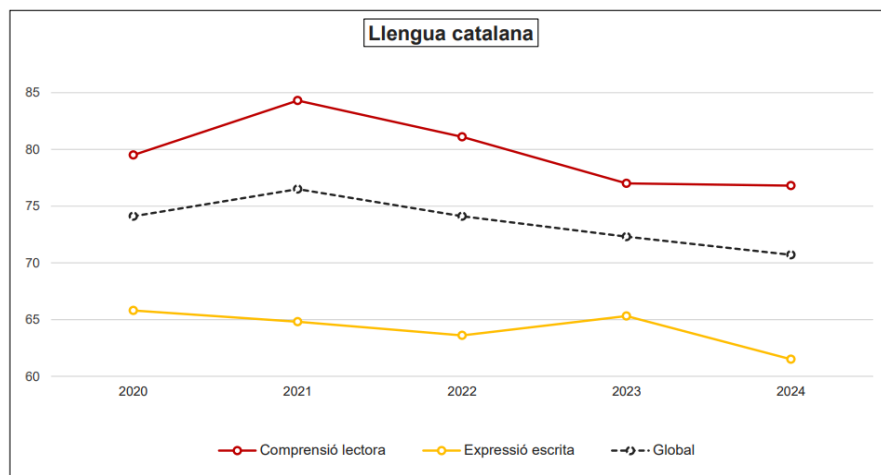


Figura 1. Evolució de les dimensions avaluades per cada competència en el període 2020-2024 (Generalitat de Catalunya, 2024, p. 24)

2.1. Què vol dir entendre un text?

La comprensió d'un text requereix una bona lectura. És necessari saber què significa entendre un text. Zayas (2012) explica que no només es tracta de desxifrar el significat literal de les paraules, sinó de la interacció entre el lector, element clau per construir significat a partir d'estratègies i habilitats concretes; el text, imprès o

electrònic, que pot tenir diferents formes en funció de la tipologia textual i, per tant, diferents objectius; i el context, relacionat amb les situacions en què la lectura té lloc.

En aquest sentit, també hi ha diferents graus de comprensió lectora, als quals l'alumnat pot arribar. Cassany (2021) els divideix en la comprensió literal, que fa referència a entendre el significat semàntic de les paraules, és a dir “llegir les línies” i entendre-les textualment sense cap interpretació; la comprensió inferencial, el que es coneix com a “llegir entre línies” i conèixer la intenció a partir de la interpretació de la informació implícita; i la comprensió crítica, l'últim nivell al qual es pot arribar amb el fet de “llegir rere línies”, la qual cosa permet avaluar la informació que es llegeix en relació amb la fiabilitat i el context del lector, i implica tenir coneixement del món, així com maduresa (figura 2).

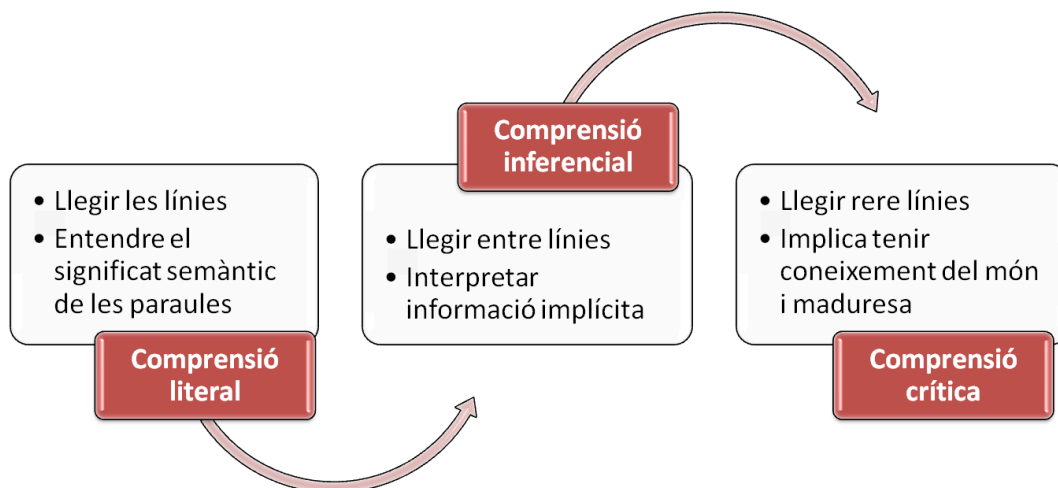


Figura 2. Graus de comprensió lectora segons Cassany

2.2. Els coneixements previs

Un element clau per a una correcta comprensió lectora és que el lector tingui certs coneixements previs. Colomer i Camps (1991) els agrupen en els coneixements de l'escrit, per una banda, que tenen en compte la situació comunicativa i el text pròpiament escrit i, per una altra, els coneixements sobre el món, relacionats amb la geografia, la història, la ciència o altres curiositats i coneixements, que a vegades s'aprenen i s'adquireixen al llarg de la vida o segons la situació personal, familiar o social. En el context educatiu, comprendre un text pot resultar difícil pels alumnes si “no tenen cap coneixement sobre un determinat tema i no poden relacionar la informació del text amb cap esquema conceptual previ” (Colomer & Camps, 1991, p.

58). A la taula següent s'indiquen els factors principals que tenen en compte aquests coneixements.

Taula 1. Coneixements previs

Coneixements de l'escrit	Coneixements sobre el món
Factors clau	
<ul style="list-style-type: none"> - Elements paralingüístics: relacionats amb el to de veu i la intensitat a partir de la distribució de les paraules d'un text. - Relacions grafofòniques: requereixen conèixer la relació de les lletres i els sons. - Elements morfològics, sintàctics i semàntics: centrats en l'organització del text i la relació amb les paraules que el formen. - Elements textuais: basats en l'estructura, tenint en compte especialment la cohesió i la coherència. 	<p>Coneixença de la realitat que envolta una persona, tenint en compte els aspectes culturals, històrics, socials, geogràfics o científics, entre d'altres.</p>
Adquisició	
Procés constructivista	
Paper en la comprensió lectora	
Afavoreixen la comprensió literal.	Afavoreixen la comprensió inferencial i crítica.

En els dos casos, la seva adquisició s'observa des de la perspectiva constructivista de Piaget i Vigotsky (Vasco & Isaza, 2002). Els dos autors estudien el procés de desenvolupament cognitiu en què l'entorn és fonamental. Per una banda, Piaget l'entén com a un seguit d'estadis que succeeixen de forma natural i espontània amb un caràcter biològic i genètic. És a dir, l'aprenentatge i l'adquisició del coneixement s'aconsegueix de forma autònoma i l'educació només es considera un acompanyant en aquest procés. Per una altra banda, la perspectiva de Vigotsky afirma que el desenvolupament també té lloc de forma seqüencial però de caràcter social i cultural amb l'ajuda dels altres (companys, professorat, família, etc.) a través

d'una interacció. Aquest aprenentatge i adquisició de coneixement té lloc dins de la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP) en què, en una fase inicial, l'alumnat pot adquirir i dominar certes capacitats de forma autònoma i, després, arribar a un nivell superior amb l'ajuda dels altres d'una forma gradual.

D'aquesta manera, l'educació té un paper molt important en l'adquisició d'aquests coneixements previs, tant de l'escrit com del món, que s'interrelacionen a l'hora d'entendre un text complet. En aquest sentit, primer s'aprèn a llegir i de forma seqüencial, amb el pas dels anys, s'aprèn a desxifrar el significat de les paraules, se n'adquireixen de noves, i s'utilitzen i s'entenen en un context concret. Aquí, l'entorn social i cultural té un paper clau. Per exemple, una persona que hagi crescut en una família en què la lectura es té molt present, es fan moltes activitats culturals i estan al cas de les notícies diàries, estarà molt més connectada a la realitat de l'actualitat, de manera que podrà comprendre, interpretar i, especialment, valorar el que llegeixi perquè tindrà els coneixements per fer-ho. En canvi, una persona que hagi viscut en un entorn en què la connexió amb aquests aspectes sigui més limitada tindrà més mancances a l'hora d'entendre un text i l'escola serà l'únic lloc on els podrà adquirir de forma gradual.

Solé (1998) exposa que és necessari que el text sigui comprensible, és a dir, que tingui cohesió i coherència principalment, i que el lector tingui els coneixements previs adequats per entendre'l i interpretar-lo. Pel que fa a la base de coneixements consolidats, per Solé no és tan necessari que conegui "el contingut del text, sinó que entre aquest i els seus coneixements existeixi una distància òptima que permeti el procés d'atribució de significats" (1998, p. 6) i, així, arribar a una comprensió inferencial i crítica d'èxit.

2.3. Models de processament de la informació

L'estudi dels models de processament per a la comprensió lectora explica la manera en què es recull, s'emmagatzema i s'organitza la informació a l'hora de llegir un text. Aquest treball se centra en dos enfocaments: un centrat en la retenció de la informació i l'altre, en el procediment per arribar-hi.

Muñoz i Periañez (2012) expliquen el model multimagatzem d'Atkinson i Shifrin (1968), centrat en els diferents sistemes de memòria, que es pot relacionar amb la manera que s'emmagatzema, es reté i es recupera la informació a mesura que es llegeix un text. A partir d'un input extern, que seria el text a comprendre,

distingeixen tres fases: la memòria sensorial, que capta la informació a través dels sentits. En el cas de la comprensió lectora, és visual i en un període de temps molt curt, mil·lisegons. Aquest procés es fa inconscientment i automàticament per passar a la memòria a curt termini. Aquí, la capacitat de retenir la informació que es llegeix també és limitada però menys que l'anterior, ja que es descodifica i es relacionen les idees que es llegeixen. Per exemple, en un mateixa frase s'estableixen connexions entre una paraula i una altra. Finalment, aquesta informació passa a la memòria a llarg termini, on la capacitat és il·limitada i fa referència als coneixements previs que s'han anat aprenent i interioritzant al llarg de la vida, com una "base de dades", tal com indiquen Muñoz i Periañez (2012).

Per una altra banda, Montijano i Segura (2023) en descriuen tres, que estan caracteritzats pel procés que es pot fer per arribar a comprendre i interpretar un text:

- l'ascendent, també anomenat primari o de baix a dalt, a partir del qual primer es processen les unitats més petites, com les lletres i les paraules, fins a arribar a les més complexes, com oracions i paràgrafs, de forma seqüencial. Tanmateix, no té en compte el coneixement previ ni els errors d'inferència, la qual cosa pot ser un inconvenient per a la comprensió total d'un text.
- el descendent, també anomenat secundari o de dalt a baix, parteix dels coneixements generals del lector, especialment sintàctics i semàntics, cap a les unitats més petites. Tot i que no és efectiu si l'alumne no té coneixements suficients, permet arribar a la comprensió d'un text de forma constructiva fent prediccions i anticipacions a la interpretació global.
- l'interactiu, que és mixt, ja que barreja els dos models anteriors. Simultàniament, es processa informació textual, principalment el lèxic i la gramàtica, amb el contextual, relacionat amb el coneixement del món.

2.4. Estratègies didàctiques

La relació de la lectura amb la comprensió lectora és evident, però també ho és amb l'aprenentatge. És necessari utilitzar estratègies abans, durant i després de la lectura per tal d'establir objectius i predir el tema que es treballarà, per corregir la comprensió davant dels errors d'interpretació, i per fer una síntesi del contingut (Solé, 1992, citat a Zayas, 2012). Per a una bona interpretació d'un text no només és important tenir un cert nivell de coneixement previ, també ho són les estratègies utilitzades pel lector per identificar i millorar els errors de comprensió, per ser-ne

conscients i corregir-los (Palincsar & Brown, 1984, p. 6 citat per Solé, 1998). Per tant, Solé (1998) relaciona tres accions imprescindibles: llegir, comprendre i aprendre.

Tenint en compte les estratègies en relació amb la lectura i la comprensió, Solé (2012) diferencia, per una banda, les que són implícites, a partir de les quals s'entén el que es llegeix sense dificultats i sense ser conscients de què s'ha fet. I, per una altra banda, les que s'utilitzen de forma explícita, per aprofundir més conscientment en la comprensió de la lectura i de la informació que n'extraïem.

En aquesta línia, Cassany (2021) presenta dues tècniques lectores, que es relacionen amb les anteriors, però que s'utilitzen especialment en el món dels idiomes estrangers. Primer, el que anomena l'*skim*, una lectura diagonal, és a dir una ullada al text per conèixer el tema principal. Després, l'*scan*, una lectura més detallada, en què es busca una informació o idea específica. Normalment es produeix una combinació de les dues. Al llarg de les diferents etapes educatives, el suport amb què es llegeix va canviant, de manera que la tasca de comprensió lectora es podrà veure afectada i limitada si llegim en paper o en digital, així com també la tipologia textual.

Així doncs, la lectura i la comprensió lectora són essencials per a l'aprenentatge. Aquesta relació es pot entendre com un "clauer, un conjunt de claus diferents que ens capaciten per implicar-nos en processos d'aprenentatge diversos que ens porten a assolir resultats també diferents" (Solé, 2012, p. 18). En definitiva, aprenem a llegir i llegim per aprendre qualsevol contingut, la qual cosa implica un procés d'ensenyament i aprenentatge concret fent ús de diferents estratègies.

2.5. L'avaluació de la comprensió lectora

Des de la perspectiva del docent, la tasca d'avaluar la comprensió lectora no és fàcil, tot i que ho pot semblar. Majoritàriament sorgeixen dubtes sobre quina és la manera més idònia i pràctica per valorar si l'alumnat ha entès el que ha llegit. Caldrà tenir clar què volem avaluar (el vocabulari, la idea general o les principals, aspectes morfosintàctics). Bisquerra (1994) destaca tres proves per a la comprensió lectora, que es podrien classificar en una escala de més subjectives i qualitatives a més objectives. En primer lloc, la redacció, que consisteix a escriure un text com a resum del que s'ha llegit i plasmar de forma sintetitzada les idees principals i valorar la comprensió des d'una perspectiva general, més ràpidament, o analítica, tenint en compte els aspectes que s'han d'incloure, que es podria fer a partir d'una rúbrica,

per exemple. Un dels trets que caracteritza aquest sistema d'avaluació és la subjectivitat, que pot ser un inconvenient pel corrector. En segon lloc, les preguntes obertes, que també impliquen la redacció de l'alumnat però és més limitada que l'anterior, ja que el docent formula qüestions perquè els alumnes responguin d'una forma crítica i detallada sobre un aspecte concret del text. Finalment, les preguntes objectives, amb les quals només hi ha una única resposta correcta, així que la tasca de correcció és més ràpida. Les proves més utilitzades i les que Bisquerra (1994) presenta són les d'elecció múltiple de quatre opcions, que poden tenir la dificultat en la seva elaboració i concreció.

La majoria de professorat no utilitza un únic tipus de prova, sinó que tendeix a combinar les tres "amb la intenció d'aconseguir més precisió en la mediació de la comprensió" (Bisquerra, 1994, p. 19). Aquesta barreja de proves, a més, cal que segueixi un ordre. Segons l'estudi realitzat per Bisquerra, en el qual es va fer un sondeig a 62 professors, el sistema preferit per la majoria des del punt de vista pràctic és la prova objectiva. La proposta de l'opció més efectiva per avaluar la comprensió lectora, però, és la combinació de la redacció i la prova objectiva.

3. Metodologia de la recerca

3.1. Metodologia general

La investigació d'aquest treball ha seguit una metodologia mixta, basada en la combinació d'una recerca qualitativa i quantitativa. Les dades obtingudes a partir de diferents procediments i tècniques s'han comparat i se n'ha fet una triangulació per donar resposta a les preguntes plantejades inicialment. Per una banda, amb el mètode quantitatiu, s'han obtingut dades numèriques, objectives i generalitzables. Per una altra banda, amb les dades extretes a partir del mètode qualitatiu, s'ha analitzat la informació obtinguda amb una interpretació segons el context (Blaxter et al., 2008).

El focus principal de l'estudi és observar de quina manera la lectura i l'hàbit lector influeixen en el desenvolupament de la comprensió lectora en l'alumnat de secundària i, així, definir quines estratègies didàctiques són més adequades per treballar aquesta competència lingüística.

3.2. Participants

La recollida de dades s'ha dut a terme a un institut de la comarca del Vallès Oriental, concretament a Granollers. És un centre d'ensenyament públic la titularitat del qual correspon a l'Ajuntament de Granollers i està regulat amb un conveni específic amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Es va fundar el 1920 i fins al 1996 només s'hi impartia formació professional. Després s'hi van afegir els ensenyaments d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i batxillerat. Així doncs, actualment és un centre gran format per 1800 alumnes i 140 docents aproximadament, que cursen i imparteixen estudis d'ESO, batxillerat i cicles formatius, que engloben Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGM) i Cicles Formatius de Grau Superior (CFGS).

Pel que fa a la recerca qualitativa, s'ha centrat en un grup de discussió d'una hora amb vuit docents de diferents àrees i departaments: de la branca humanística i social han participat dues professores de llengua catalana i literatura, una de llatí i grec i un de ciències socials i història de l'art; de l'àmbit científicotecnològic han col·laborat dos professors de matemàtiques científiques i aplicades a les ciències socials, un de tecnologia i un d'economia. Tots ells imparteixen docència a diferents nivells, des de l'ESO, al batxillerat fins a cicles formatius de grau mitjà i superior.

Des del punt de vista quantitatiu, s'han obtingut 25 respostes d'un grup d'alumnes de 4t d'ESO a partir de dues tècniques. Primer, l'enquesta per conèixer el perfil lector de classe i, després, una prova de comprensió lectora de les competències bàsiques del curs 2011-2012. D'aquesta manera, s'han relacionat els hàbits i les preferències lectores amb el nivell de comprensió lectora del grup. Pel que fa al perfil d'alumnat d'aquest centre i, especialment, el grup en què se centra aquest estudi és molt divers des del punt de vista cultural, social, lingüístic i econòmic.

3.3. Eines de recollida de dades

Per obtenir la perspectiva dels docents a l'hora de treballar la comprensió lectora, s'ha dut a terme un grup de discussió d'una hora amb vuit professors de diferents àrees, de la social i humanística, i científicotecnològica. La sessió s'ha estructurat en tres blocs (vegeu annex I): en primer lloc, una contextualització, per conèixer els docents que hi han participat, concretament, quines matèries i cursos imparteixen, els anys d'experiència, així com una opinió breu del nivell de comprensió lectora

actual; en segon lloc, un bloc a partir del qual el professorat exposa estratègies didàctiques i desenvolupa la seva opinió a partir d'experiències personals, anècdotes; finalment, un tancament amb què s'intenta fer una recapitulació i una hipotètica visió de la situació i el paper que tindrà la comprensió lectora en un futur dins del món de l'ensenyament.

L'objectiu és que els participants discuteixin sobre les seves percepcions conjuntament de forma argumentada, generant un debat entre tots els membres que hi participen per tal de fomentar una conversa col·lectiva i veure quines idees es repeteixen, quins patrons segueixen i quines diferències hi ha entre les diferents opinions, relacionades amb els objectius inicials de la investigació. D'aquesta manera, s'ha analitzat l'enfocament que li donen a la lectura respecte a la resolució de problemes matemàtics o a la comprensió d'un enunciat d'una activitat. Algunes visions difereixen, però majoritàriament són complementàries i es poden relacionar entre elles. Aquesta tècnica requereix una preparació prèvia per part del moderador, que també pot ser flexible en el transcurs de la sessió, de manera que els participants responen de forma més relaxada i natural. A més, es caracteritza per una anàlisi subjectiva de la interpretació de les dades. Malgrat la subjectivitat a l'hora d'analitzar i el repte de mantenir el focus del tema de la discussió per no desviar el discurs, les dades són enriquidores i significatives (Massot et al., 2004).

Pel que fa a la informació obtinguda per part dels 25 alumnes d'una classe de 4t d'ESO, s'ha fet una enquesta mitjançant l'aplicació Google Forms. Torrado (2004) afirma que és una tècnica d'investigació quantitativa efectiva i fàcil per obtenir dades. Malgrat que és més impersonal i requereix més preparació prèvia quant al disseny, permet recollir informació de forma ràpida sense influir en la resposta de l'entrevistat, el qual sent més l'anonimat que no pas en una entrevista personal. A més, el fet d'obtenir dades quantitatives permet fer una anàlisi descriptiva i generalitzable. En aquest cas, el focus ha estat conèixer el perfil lector de l'alumnat a partir de preguntes relacionades amb la freqüència lectora, la transversalitat de la comprensió lectora en la resta de matèries que no estiguin estrictament vinculades a la llengua, les limitacions amb què es troben o les estratègies que utilitzen davant d'una dificultat. Amb aquestes qüestions s'ha aconseguit arribar al perfil lector de cada alumne. Les preguntes plantejades a l'enquesta, formulades amb les orientacions del llibre *Lectura eficaç* de Moltó et al. (2003) es poden trobar a l'annex II del treball, juntament amb les respostes obtingudes.

4. Resultats de l'estudi

4.1. Grup de discussió

La discussió ha estat guiada i oberta, i a partir d'un guió prèviament organitzat, els participants han intercanviat i comparat les seves opinions i percepcions. En aquest sentit, no s'han seguit estrictament les preguntes plantejades a l'annex I per la flexibilitat i espontaneïtat de la interacció, que caracteritza aquesta tècnica de recerca. A més, el fet de ser un debat obert ha permès generar noves idees que no s'havien plantejat inicialment.

Les dades obtingudes del grup de discussió amb vuit docents es recullen a la taula següent i s'organitzen en base a les sis fases de Fàbregues i Paré (2010). En primer lloc, es contextualitza la persona moderadora i els participants, i s'introdueix el tema de discussió amb preguntes generals per obrir el debat (introducció i fase de formació). En segon lloc, es desenvolupen les opinions, les experiències personals i les anècdotes viscudes pels docents en el món de l'ensenyament (fase d'intercanvi i de definició de normes). Finalment, es produeix el tancament de la sessió, consistent en una recapitulació general i una reflexió tenint en compte el present i el futur (fase d'acompliment i de dissolució). Cada docent ha estat designat amb la lletra D i un número correlatiu.

Taula 2. Contextualització del grup de discussió

Contextualització					
Àmbit humanístic i social			Àmbit científicotecnològic		
	Exp.	Matèries		Exp.	Matèries
D1	34 anys	- Llengua catalana i literatura (4t ESO) - Hàbit lector (4t ESO) - Llengua catalana i literatura (2n batx.)	D5	12 anys	- Matemàtiques científiques (1r i 2n batx.) - Matemàtiques aplicades a les ciències socials (1r i 2n batx.)
D2	34 anys	- Llengua catalana i literatura (1r batx.) - Aula d'acollida - Cultura clàssica (3r ESO)	D6	18 anys	- Projecte matemàtiques (1r ESO) - Projecte de ciències (3r ESO) - Reptes científics (1r batx.)

D3	34 anys	- Llatí (1r i 2n batx.) - Grec (1r i 2n batx.) - Món clàssic (1r batx.)	D7	17 anys	- Economia a batxillerat - RRHH a Administració i finances (CFGS)
D4	5 anys	- Socials (2n ESO) - Projecte (1r ESO) - Història de l'art (2n batx.)	D8	20 anys	- Tecnologia i enginyeria (1r i 2n batx.) - Automatització i robòtica industrial (CFGS)

Seguidament, els resultats del segon bloc, la part més extensa, s'estructura en els temes principals i més discutits al llarg de la sessió. En general, les idees compartides entre els participants són sobre la situació actual del sistema educatiu enfocat i relacionat amb el nivell de llengua, especialment de la competència lingüística de la comprensió lectora, que generalment és crítica. Després, a la taula 3 es relacionen aquests punts amb anècdotes i experiències viscudes per part del professorat.

Manca de coneixements

Tot el professorat coincideix en el fet que a l'alumnat els falta una base sòlida de coneixements lingüístics i del món, la qual cosa es deu a l'entorn que els envolta i la realitat que viuen diàriament, que està lligada a les noves tecnologies i les xarxes socials. Pel que fa als aspectes de llengua, destaquen que el problema rau en el desconeixement de vocabulari, que moltes vegades és bàsic, com ara la diferència entre nombre i gènere, essencial per poder traduir del llatí o grec al català, o bé concordar correctament. També es troben amb limitacions en la comprensió de conceptes abstractes, especialment en l'àmbit social. Per exemple, quan es parla de l'organització d'un estat i de conceptes com la democràcia, el vot, el senat, el parlament, el govern, o la diferència entre monarquia i república i, fins i tot l'associació de rei i monarca com a sinònims. A més, un dels elements que influencia molt en aquest estudi és el factor lingüístic, ja que la majoria de l'alumnat no és catalanoparlant, cosa que fa que barregin llengües, especialment entre el català i el castellà.

Quant al coneixement del món, hi ha una opinió clara i compartida: desconeixen la realitat que els envolta. La majoria de l'alumnat amb què es troben no estan lligats a l'actualitat i gran part de la informació l'extreuen de les xarxes socials com Tik Tok. En l'àmbit d'humanitats, es comenta que els manca un

coneixement que hauria d'estar assolit en els cursos anteriors i els costa elaborar un esquema per entendre i situar els conceptes en un context concret.

Responsabilitat compartida

La tasca d'ensenyar és responsabilitat de tots els docents que passen per les aules. La majoria pensa així i es ressalta la importància de formar persones i no especialistes en la matèria que s'imparteix i els alumnes aprenen. Els professors de l'àrea científicotecnològica són els que més ho noten quan han de resoldre un problema matemàtic. Així, s'expressa majoritàriament la importància de la transversalitat de la llengua, que s'arriba a la conclusió que és l'eina de comunicació necessària no només en les matèries de llengua catalana, castellana o anglesa, sinó en totes i, sobretot, per viure. Malgrat que es creu que hi ha d'haver un compromís per part de tots, sigui quina sigui la matèria que s'imparteixi, un docent expressa que no tots els que s'hi dediquen ho creuen.

Un altre punt que hi està relacionat i que s'ha remarcat és el desprestigi cap a les llengües en l'àmbit científic. Per part dels professionals, tant pels que dominen la llengua com pels que no, redacten articles tècnics a diaris com el *Economista* o la *Vanguardia* amb una gran quantitat d'errades. Per part de l'alumnat, tots coincideixen en la desvalorització de llenguatge tècnic com conceptes econòmics, que per a l'alumnat hauria de ser interessant. El respecte també és molt important en l'entorn del centre i, en aquest cas, en relació amb la resta de matèries. És a dir, no s'ha d'influenciar els alumnes amb comentaris de la visió d'una àrea. Aquesta és l'opinió d'un professor de matemàtiques amb el qual la de llengua està d'acord, però puntualitza que les ciències i les matemàtiques en general tenen molt més prestigi.

Estratègies didàctiques

Quan es parla d'estratègies didàctiques en l'ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora, es pensa en les tècniques que poden fer servir l'alumnat per facilitar la comprensió, tant abans, durant i després. El professorat lliga aquest aspecte amb un que és clau per a l'aprenentatge: la cultura de l'esforç, l'exigència i el concepte d'aprendre per aprendre.

En general, l'alumnat està acostumat a fer una lectura molt ràpida i no llegeix amb atenció l'enunciat i, en conseqüència, no respon el que es demana a l'exercici. Per exemple, "si s'ha de subratllar el verb, no el subratllen, l'encerclen o fan alguna

altra cosa.” Especialment a l’ESO el professorat de llengües comenta que en preguntes de comprensió lectora busquen paraules de l’enunciat al text i copien el tros concret, que potser desconeixen. L’ús del diccionari és un dels altres aspectes que ha canviat al llarg dels anys. Abans hi havia més l’autonomia i la voluntat de buscar les paraules al diccionari per poder avançar en l’aprenentatge; en canvi, ara s’observa que hi ha una tendència a oferir les respostes sense que l’alumnat assumeixi aquest rol de recerca autònoma. A més, com que hi ha diccionaris digitals, es troben, especialment la docent de llengües clàssiques, que no saben buscar al diccionari físic i han d’indicar les lletres per poder-hi accedir més ràpidament. Hi ha la sensació que fins a l’educació primària l’alumnat acostuma a llegir i això és beneficiós, però en arribar a la secundària, la competència passa a les pantalles. Als ensenyaments de cicles formatius de l’àmbit social i a les matemàtiques aplicades a les ciències socials el professorat segueix una metodologia semblant, basada a imaginar la situació que es planteja en primera persona. En el cas de les matemàtiques científiques no es considera que s’hagi de raonar gaire.

Així doncs, es comenta que l’alumnat es troba desmotivats, per la qual cosa no mostra una predisposició. Per això, el professorat és qui té la responsabilitat de despertar l’interès en allò que es fa i, així, l’actitud podria canviar i ja no es plantejarien preguntes com “per què cal aprendre les taules de multiplicar” o “per què cal aprendre les preposicions”, sinó que li trobarien el sentit i l’aplicació a la vida real i diària.

El rol de la societat

Un dels punts que sobresurten en aquest apartat és el fet que l’ensenyament va a remolc de la societat, de manera que el que es troba a les aules n’és un reflex. Partint de la idea anterior, en general, hi ha la sensació d’inseguretat i una necessitat d’acompanyament continu. En aquest sentit, es destaca la disminució del nivell d’exigència. Aquí es generen diferents opinions. Per una banda, es creu que la societat no canviarà a curt termini, de manera que el professorat ha de treballar amb les eines que té i ha de trobar la manera de captar l’interès més enllà de formar alumnes, sinó per ser persones que puguin conviure en societat. És a dir, no ensenyar el contingut com a una matèria, sinó com a element indispensable de la ciutadania. Es considera que no és qüestió de pujar el nivell, perquè suspendria

tothom, sinó canviar l'enfocament que li donem a l'ensenyament. Per una altra banda, hi ha professorat que divergeix d'aquesta opinió i considera que cal tractar a tothom segons les seves necessitats específiques, sense deixar de banda a aquells alumnes que se'n surten i poden arribar a un nivell més elevat.

De l'educació primària a la secundària

Un dels últims aspectes que ha sorgit com a idea, i que no estava plantejada inicialment, és el que s'ha considerat un dels orígens on recau la davallada en el nivell de comprensió lectora: l'educació primària, el rol del mestre i el desprestigi en els estudis de magisteri.

Coincideixen que el baix nivell en llengua que afecta la comprensió lectora, com la manca de coneixements consolidats o la cultura de l'esforç ve donat en gran part de molt abans. S'assenyala que molts mestres no tenen el nivell esperat, especialment en l'àmbit lingüístic. En aquest sentit, es comenta la contradicció de demanar a l'alumnat un nivell que el referent que li ha d'oferir no té. Una de les participants hi està en desacord i opina que no en tots els casos és així i, que som nosaltres mateixos que desprestigiem aquests estudis. Defensa que actualment qui sovint es decanta per fer magisteri és aquella persona que no sap què vol fer que o alumnes amb dificultats. Posa d'exemple dues alumnes del curs actual amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), que volen ser mestres; en canvi, s'orienta cap a una branca considerada per la societat amb més prestigi els que són potencialment "bons" estudiants.

Taula 3. Anècdotes i experiències personals

Anècdotes i experiències personals
Estratègies didàctiques
La docent havia preparat un exercici al Classroom i els havia donat una guia perquè seguissin pas a pas les ordres. La primera era "ves al Drive i obre un Google Docs. La meitat de la classe va dir "No sé com començar". Quan la docent va demanar a un alumne que llegís la primera ordre en veu alta, ho va saber fer.
En un exercici l'enunciat demanava que s'indiqués si les afirmacions eren veritat o fals amb una "V" o una "F". Tot i això, els alumnes per contestar que era veritat escrivien una "C", fent referència a "cert" malgrat l'enunciat no ho deia.

El rol de la societat
Al final del curs de 1r de batxillerat, a llatí, una alumna va dir - en castellà - “no ho entenc”. La docent no sabia a què es referia i li ho va preguntar. La resposta va ser: “ <i>el latín</i> ”.
A moltes classes es llegeix un article de diari al principi de la sessió perquè els estudiants no segueixen l’actualitat. Quan la notícia era en Trump, i els aranzels i la inflació, el docent va demanar què havia passat aquella setmana i una alumna va respondre: “Que Kanye West ha despullat la seva dona”.
Manca de coneixement
A 2n de batxillerat, a català, un text parlava d’un noi que anava a un consolat i una pregunta de veritat o fals deia “Aquest noi ha anat a l’ambaixada”. Com que desconeixien el significat de “consolat” i “ambaixada”, no van poder contestar correctament.
Un altre text, també treballat a 2n de batxillerat i a català, relatava una història d’un noi que tenia com a mascota una gallina, però no ho deia explícitament, sinó que indicava que “l’animal anava picant amb el bec”. L’afirmació a partir de la qual havien de dir si era veritat o fals era “L’animal de companyia és un gos”. La majoria va respondre que era veritat, ja que desconeixien el significat de “bec”.
A l’examen del llibre de lectura de <i>Mar i cel</i> va aparèixer la paraula “sarraïns” i hi va haver una gran quantitat d’alumnes que no sabien què volia dir.
En un problema matemàtic sobre caps i potes en un corral de gallines i conills, l’alumnat no sabia els caps i les potes que tenen. No és un problema de comprensió lectora, sinó que no saben què és una gallina.
Abans d’una excursió a Cardona es va mostrar un mapa per localitzar on està ubicat. Un alumne va dir - en castellà - “Anem al Mercadona?” i un altre, “I per què anem al Mercadona?”. El docent els va explicar que anaven al Bages, al costat de Manresa i un d’ells va preguntar “I on està Manresa?”.

Per acabar i fent una recapitulació de totes les idees compartides i discutides es van plantejar els reptes comentats anteriorment per millorar el nivell de

comprensió lectora i la resta d'aspectes que intervenen en l'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, hi ha una gran diversitat de nivells en una aula i, malgrat els anys d'experiència d'alguns participants, alguns no tenen clar fins a quin punt cal adaptar-se als que més els costa, sense deixar de banda els que se'n poden sortir pel perill que desconnectin.

Pel que fa a la visió de futur, la majoria opina que la situació no pot empitjorar. Un d'ells pensa que encara no hem arribat al punt més crític. En aquest sentit, es pensa que a curt termini, encara es pot complicar més, però que a llarg termini la situació canviarà. Com a tall d'exemple i anecdòtic, s'indica que el punt d'inflexió podria ser "quan anem al metge i qui hagi d'operar no sàpiga trobar les venes", "quan hagin d'operar l'apèndix i es confonguin amb el fetge" o "quan hagin de fer una casa i surti torta". De fet, es comenta que la història és cíclica, és a dir quan s'arriba a un punt crític es capgira la situació seguint un mateix patró.

4.2. Perfil lector

A continuació, es presenten els resultats de l'enquesta relacionada amb el tipus de lector de l'alumnat. S'han fet catorze preguntes, que es presenten en quatre blocs temàtics diferents: la freqüència lectora, la transversalitat de la comprensió lectora en matèries que no estan vinculades a la llengua, les limitacions i les estratègies, i el perfil lector al qual consideren que pertanyen.

Freqüència lectora

La regularitat amb què es llegeix és significativa, perquè mostra en certa manera l'interès per la lectura. A la pregunta *Cada quant llegeixes fora de l'institut?* un 4% ho fa cada dia, mentre que un 36%, mai. La resta llegeix algunes vegades, normalment un cop al mes.

Transversalitat de la comprensió lectora

Pel que fa a les preguntes relacionades amb la transversalitat i la incidència de la comprensió lectora en totes les matèries que cursa l'alumnat, s'observa que gairebé la totalitat de l'alumnat, un 96%, considera que la comprensió lectora és important i necessària per entendre totes les matèries del currículum escolar. No obstant això, el mateix percentatge creu que les àrees lingüístiques (català, castellà i anglès) són les que més ho requereixen. Per sota d'aquestes matèries, un 76% ha indicat que

les matemàtiques també ho són. Un 60% ha triat les ciències naturals, tenint en compte matèries com biologia i geologia, i física i química; i el mateix percentatge també ha optat per una mateixa visió cap a les ciències socials, considerant la història, la filosofia o la geografia.

En contraposició al que s'ha exposat, hi ha altres matèries en què no es creu que la comprensió lectora sigui tant necessària. Per ordre de rellevància que se'ls atorga hi ha tecnologia (40%), visual i plàstica (13%), música (4%) i educació física (4%).

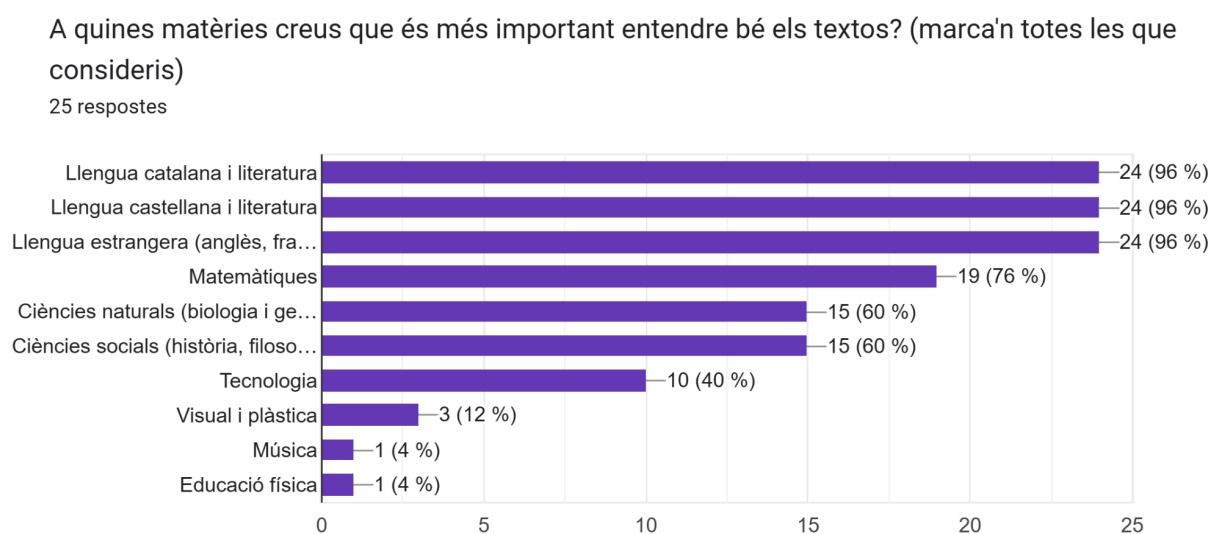


Figura 3. Gràfic de la pregunta 3 de l'enquesta

Limitacions i estratègies

En aquest bloc es presenten els resultats corresponents a les preguntes relacionades amb les dificultats més comunes que es troba l'alumnat davant d'un text o un enunciat, així com les estratègies que utilitzen per afrontar-s'hi. A la pregunta *A l'institut, consideres que entens fàcilment el que llegeixes, especialment els enunciats?* gran part de les respostes indiquen que esporàdicament tenen problemes, ja que el 72% indica que "sovint" entén fàcilment el que llegeix. Només un 4% assenyalava que és "poques vegades" i cap enquestat ha optat per l'opció "mai". Pel que fa a la resta, un 12% comprèn "algunes vegades" i el mateix percentatge indica que "sempre" li és fàcil.

Quant a les matèries amb què més limitacions es troba l'alumnat, és interessant veure que una mica més de la meitat del grup, un 52%, indica que són les matemàtiques, la qual cosa es contraposa amb l'opinió anterior que reflectia que

la comprensió lectora prenia força a les matèries lingüístiques. Un 44% opina que és en l'anglès, i un 32% es decanta tant per català com per castellà. El 28% opina que és en les ciències naturals i, en canvi, només el 8%, en les ciències socials. En el cas de la tecnologia, un 12% creu que és aquesta matèria amb què es troba amb més entrebancs. Cap alumne troba dificultats a visual i plàstica, i educació física.

En quines matèries tens més dificultats per entendre els textos o enunciats? (marca'n totes les que consideris)

25 respostes

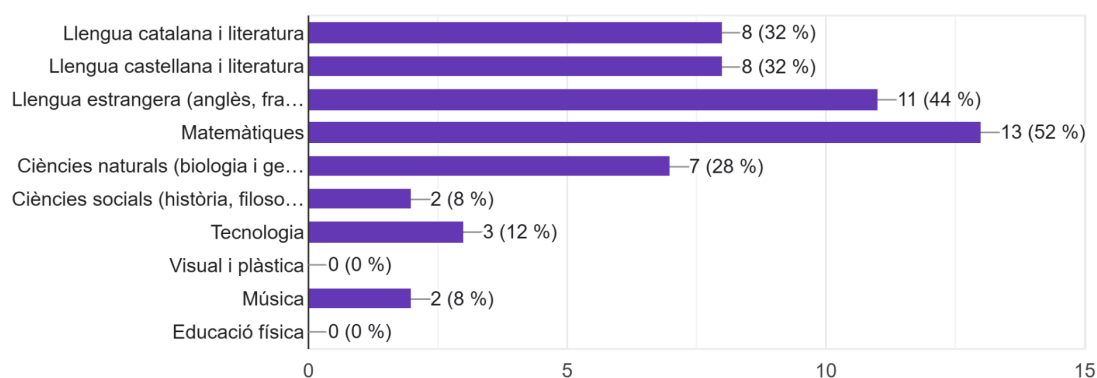


Figura 4. Gràfic de la pregunta 4 de l'enquesta

Un cop conegudes les matèries amb què més limitacions es troben els alumnes, observem les estratègies que utilitzen per fer-hi front durant tot el procés de comprensió lectora, és a dir abans, durant i després de llegir un text o un enunciat. Malgrat que un 8% considera que no té cap problema, les dificultats d'un 48% es basen en el significat general del que llegeix i un 40% en el desconeixement de certes paraules, és a dir en el vocabulari. En aquest cas, només un 4% indica que és l'estructura gramatical l'impediment per entendre un text o enunciat.

Davant d'alguna d'aquestes limitacions, el 68% de l'alumnat opta per rellegir el text més d'un cop. Altres alternatives són recórrer a un company o professor per rebre ajuda (12%) o subratllar paraules o idees clau (8%). Una altra solució, menys triada (4%), és buscar informació addicional que complementi el text i així entendre'l millor. D'altra banda, sorprèn que hi hagi alumnat que no faci res, un 8% continua llegint malgrat no entengui el que està llegint. Mentre llegeixen un text poden tenir lloc diferents situacions. El 40% s'encalla amb les paraules desconegudes i el 36% prioritza més el contingut que la forma. En canvi, un 8% sí que es fixa en com estan escrits els mots. Crida l'atenció el fet que el 16% de l'alumnat indica que s'adorm mentre llegeix, possiblement per la desmotivació i desinterès.

Abans de començar a llegir, hi ha dues tendències contràries: fer una ullada general al títol i al text per generar una idea global (64%) o bé passar a la lectura directament (64%). Respecte a la relació amb coneixements previs, un 24% intenta recordar si ha llegit prèviament sobre el contingut del text o si en sap alguna cosa i un 8% subratlla paraules o idees que considera que seran rellevants per a la comprensió. En relació amb la l'anticipació de la informació, un 24% intenta predir el contingut i els punts que tractarà el text.

Com s'ha assenyalat anteriorment, no tots els alumnes consideren que la comprensió lectora té la mateixa incidència en totes les matèries, sinó que creuen que n'hi ha algunes en què hi té molta importància. En aquest sentit, un 80% de l'alumnat llegeix a una velocitat diferent depenent del text i el contingut que tingui al davant. En canvi, un 12% sempre llegeix al mateix ritme i un 8% ho fa molt a poc a poc. Ningú considera que vagi molt ràpid, cosa que es contradiu amb la visió del professorat.

Abans de destacar els aspectes que voldria millorar l'alumnat en relació amb la comprensió lectora a diferents matèries, cal saber si realment estarien disposats a rebre l'ajuda. Una mica més de la meitat, un 56%, creu que li agradaria rebre'n depenent de la forma en què es treballés. El 28% respon que li seria molt útil i el 16% no ho veu necessari. Entre les tècniques per millorar la comprensió lectora, hi ha diversitat de respostes. El 28% de l'alumnat li agradaria ampliar el vocabulari; el 24% voldria treballar la comprensió des d'una visió crítica, i així interpretar la informació fent una valoració pròpia; amb el mateix percentatge, l'alumnat preferiria millorar la velocitat, sent més ràpids; el 16% li agradaria ampliar el coneixement del món, els quals estan relacionats amb factors socials i culturals que no només s'adquireixen a l'escola; altres opcions com ara la identificació de les idees principals i secundàries, o la deducció del significat de les paraules noves pel context són aspectes que només ha triat una persona respectivament, és dir un 4% per a cada opció.

Definició del perfil lector

En acabar l'enquesta, es va demanar que l'alumnat es valorés amb algun dels tres perfils lectors que es proporcionaven. Tot seguit, es mostren les premises que es van utilitzar, entre les quals en van haver de triar una.

- Lector autònom: entenc bé la majoria de textos, sé identificar les idees principals i faig servir estratègies quan ho necessito.
- Lector en procés: entenc molts textos, però sovint em costa deduir informació implícita o identificar conceptes clau.
- Lector amb dificultats: tinc problemes per entendre alguns textos i enunciats, i sovint necessito ajuda per entendre el significat de certes paraules i fer una interpretació correcta.

Els resultats indiquen que més de la meitat del grup, un 60%, s'identifica amb el "lector en procés"; un 32%, amb el "lector autònom"; i el 8% restant, amb el "lector amb dificultats".

4.3. Avaluació de la comprensió lectora

Per valorar el nivell de comprensió lectora es va passar un examen de competències bàsiques del curs 2011-2012 (vegeu annex III) al mateix grup de 25 alumnes de 4t d'ESO que havia respost l'enquesta de l'apartat anterior. La prova consta d'un total de quinze preguntes diferents relacionades amb el vocabulari, la morfosintaxi o la comprensió inferencial i interpretativa.

Els resultats indiquen que la mitjana aritmètica de la prova és d'un 7,3 sobre 10. Tenint en compte els barems de qualificació que estableix el currículum de l'ESO, tres persones han obtingut una AE, entre un 9 i un 10; 12 alumnes, un AN, és a dir entre un 7 i un 9; 9, un AS, entre un 5 i un 7; i, finalment, només una persona no ha assolit les proves amb un 4,5.

A la taula següent s'exposa la relació entre la freqüència lectora i el perfil lector amb el qual es va definir l'alumnat amb la nota numèrica que han obtingut.

Taula 4. Relació dels resultats de la prova i el qüestionari

Alumne	Freq. lectora	Perfil lector	Nota CL
1	Un cop al mes	Lector amb dificultats	7
2	Cada dia	Lector amb dificultats	6
3	Un cop al mes	Lector en procés	5,3
4	Algunes vegades a la setmana	Lector autònom	8,5
5	Algunes vegades a la setmana	Lector autònom	7,8
6	Algunes vegades a la setmana	Lector en procés	7,2
7	Un cop al mes	Lector en procés	7

8	Un cop al mes	Lector en procés	6,5
9	Gairebé mai	Lector en procés	5,8
10	Un cop al mes	Lector autònom	10
11	Gairebé mai	Lector en procés	4,5
12	Un cop al mes	Lector en procés	8,5
13	Gairebé mai	Lector autònom	6,6
14	Algunes vegades a la setmana	Lector en procés	9,3
15	Gairebé mai	Lector en procés	7,3
16	Un cop al mes	Lector autònom	6
17	Gairebé mai	Lector en procés	6,5
18	Algunes vegades a la setmana	Lector autònom	7
19	Algunes vegades a la setmana	Lector en procés	8
20	Gairebé mai	Lector autònom	8
21	Gairebé mai	Lector en procés	6,5
22	Algunes vegades a la setmana	Lector autònom	8
23	Gairebé mai	Lector en procés	8,3
24	Un cop al mes	Lector en procés	6,6
25	Gairebé mai	Lector en procés	9,3

En el gràfic següent s'indiquen el número de cada pregunta i el nombre d'alumnes que l'han respost correctament, en blau, i les que no l'han encertat, en vermell. Les qüestió amb què s'han trobat més dificultats és l'última: *El pronom "en" de l'oració "Potser el nombre dels que habitualment en donaven ha disminuït" es refereix...* Es tracta d'un aspecte gramatical, concretament de la pronominalització. Una altra pregunta, que més de la meitat del grup ha errat és *Segons el text, a la frase "Em permetran el joc de paraules" es fa servir el tractament de...* Aquí, la resposta és *vostès*, però la més marcada ha estat *jo*.

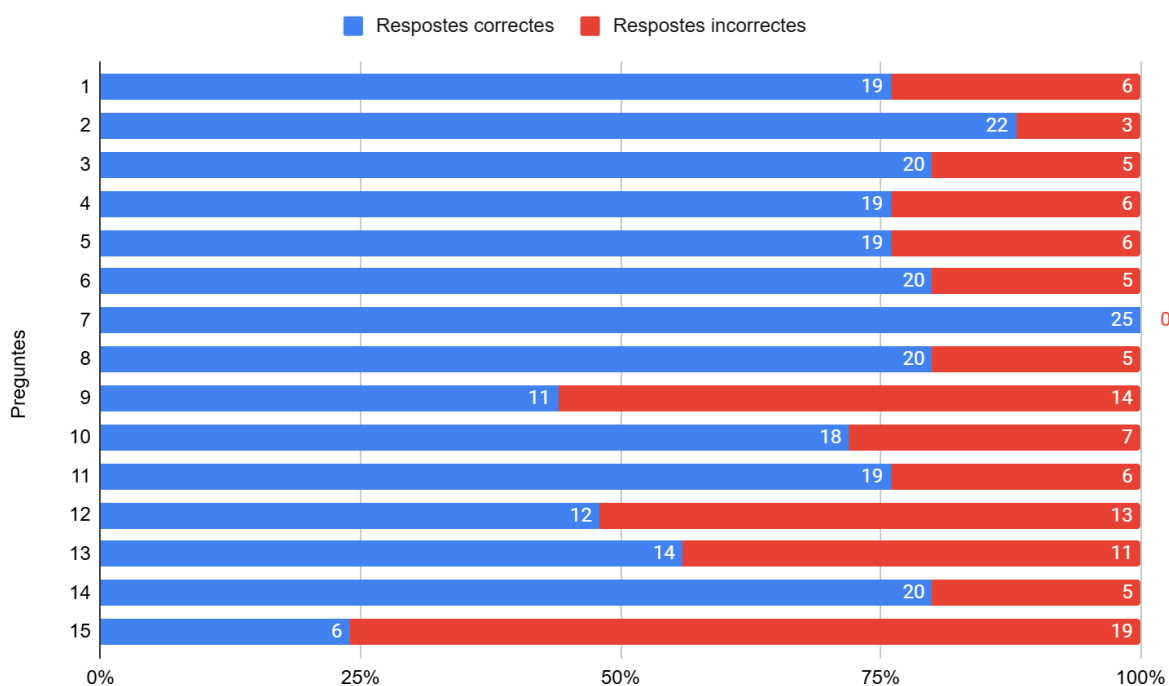


Figura 5. Gràfic de les preguntes correctes i incorrectes de la prova de comprensió lectora

5. Discussió dels resultats

Els resultats presentats a l'apartat anterior donen resposta a les preguntes de recerca inicials, que s'enllacen amb els estudis previs que recull aquest treball. Tot i això, hi ha alguna limitació que cal considerar. Principalment, tot i que es valora positivament la visió àmplia de docents de diferents àrees, l'estudi se centra en un cas específic d'un grup de 4t d'ESO en un centre de Granollers, al Vallès Oriental. Això fa que no sigui generalitzable a tot un territori, sinó a un cas concret i puntual. A més, en relació amb els resultats obtinguts per part del professorat, no segueixen estrictament el guió de preguntes preparades i plantejades inicialment, cosa que permet obtenir informació rellevant per a l'estudi que no es contemplava en un inici, però no es parla tant d'aspectes com les estratègies didàctiques, que es tracten amb poca profunditat, fet que també és significatiu per a la investigació. La triangulació de dades facilita analitzar-les i interpretar-les des de diferents punts de vista: la del professorat de l'àrea científica i humanística, amb el grup de discussió, i la de l'alumnat, amb el qüestionari i la prova de comprensió lectora. Així, la combinació d'informació d'aquest estudi concret contrasta la visió dels participants, que divergeixen en diversos aspectes i coincideixen en d'altres.

Com a punt de partida, es destaca la rellevància de l'hàbit lector i una bona lectura per aconseguir una comprensió lectora crítica. Les qüestions s'han estructurat i han girat entorn a tres aspectes clau: els factors que influeixen abans, durant i després de llegir un text, que estan relacionats amb els coneixements lingüístics, culturals i socials previs; les estratègies que utilitza el professorat de secundària i la incidència del vocabulari a l'hora d'entendre un text.

Primerament, la transversalitat de la llengua és evident per part dels participants, ja que s'utilitza per ensenyar i aprendre en totes les matèries del currículum. Tal com indica Codina (2016), la llengua és una eina imprescindible per transmetre coneixement, així com adquirir-lo i assolir-lo, de manera que no només recau en el professorat de llengües. En el cas de l'alumnat veu un ús més directe de la llengua en les matèries pròpiament lingüístiques, que són el català, el castellà i l'anglès, perquè l'objecte principal és, tal com indica el nom, la llengua, però també la veu necessària en les matemàtiques. De fet, és on identifiquen més limitacions, perquè s'hi podria barrejar la dificultat de la matèria, com ara entendre el sentit de certes fórmules i operacions matemàtiques, amb la comprensió i el raonament dels enunciats. Això també explica la velocitat de lectura, ja que depenent del contingut que llegeixen en tindran més facilitat o no. Per exemple, per arribar al raonament d'un problema matemàtic, cal conèixer les fórmules i les operacions matemàtiques necessàries per resoldre l'exercici a més de entendre el que es demana. Aquest enfocament requereix una clara responsabilitat compartida i un compromís per part de tot el professorat, que hauria de tenir un mínim coneixement lingüístic per poder ajudar l'alumnat en aquesta tasca. A més, podrien millorar, si fos el cas, la redacció dels enunciats perquè fos coherent i cohesionat i, així, evitar possibles malinterpretacions en la comprensió del que llegeixen (Solé, 2012). A més, la valoració que fa l'alumnat en relació amb el nivell de comprensió lectora i la visió que en té el professorat és significatiu, ja que la percepció és diferent. El punt de vista dels docents parteix d'una crítica al sistema educatiu i de la manca de coneixements lingüístics, socials i culturals com a factors que impedeixen avançar en el desenvolupament i la millora de la comprensió lectora. No obstant això, hi ha mesures que es podrien utilitzar per millorar aquesta situació com escoltar l'alumnat i identificar les necessitats i dificultats que tenen a l'hora d'entendre un text. D'aquesta manera, el professorat podria treballar més específicament a través d'eines i recursos concrets per cada grup d'alumnes.

Per arribar a comprendre un text o enunciat per complet, interpretar-lo i, fins i tot, poder-ne fer una valoració cal tenir uns coneixements previs, tant de l'escrit com del món (Colomer & Camps, 1991). El professorat hi està d'acord, ja que exposa que els en manca molt, especialment el vocabulari, que els impedeix entendre els textos i enunciats de moltes matèries i, molt més interpretar informació implícita i valorar-la per fer-ne una reflexió i arribar a formar una opinió crítica sobre un tema concret. Per això, les estratègies que s'utilitzen són essencials per aconseguir-ho i el professorat acompanya l'alumnat en aquest procés amb l'objectiu que les acabi aplicant de forma autònoma. No obstant això, a partir del grup de discussió, no s'han extret dades significatives sobre les estratègies didàctiques que fa servir el professorat per fer front a la situació crítica i problemàtica que interpel·la la societat i el sistema educatiu actual. Aquesta percepció es contraposa i contradiu els resultats de la prova, que reflecteixen que l'alumnat fa servir estratègies de forma autònoma i, possiblement, intuïtiva i inconscient. Per exemple, subratllar paraules o conceptes desconeguts, o anticipar i predir la informació.

Si es vol que l'alumnat aprengui, cal treballar per millorar la lectura, ja que sense una bona interpretació del que llegeix, no podrà avançar en el procés d'ensenyament i aprenentatge (Solé, 1992, citat a Zayas, 2012). És necessari treballar-hi en totes les fases, és a dir abans, durant i després de la lectura. Tot i això, cada grup és diferent, la qual cosa requereix unes necessitats específiques i concretes. Com que un dels obstacles amb què es troba l'alumnat és la comprensió de conceptes abstractes, el professorat els explica en primera persona, apropant-los el contingut. Una de les altres limitacions amb què es troba l'alumnat coincideix amb les que identifica el professorat, que es basen en el desconeixement de vocabulari o el significat general d'un text. La prova indica que l'alumnat sap resoldre amb facilitat les preguntes orientades a les idees globals més explícites, cosa que es contradia amb el que responen. El que és evident és la dificultat en el coneixement lingüístic de vocabulari i morfosintaxi. Concretament, les preguntes més problemàtiques que han respost incorrectament la majoria de l'alumnat es basen en la identificació de referents anafòrics a través de pronoms febles o en la deducció de significats de certes paraules a partir del context.

El professorat no exposa un mètode didàctic concret, però els alumnes en fan servir i són les que Solé (2012) anomena com a implícites, que s'utilitzen inconscientment i no sempre poden funcionar de forma efectiva, en contraposició

amb les explícites. Malgrat que una part comença a llegir directament, una altra fa una ullada al títol i al text per tenir una idea general que el permeti entendre'l, fent ús de la tècnica *skim*, (Cassany, 2021) i amb què es fa una lectura diagonal i ràpida. En canvi, només dues persones (8%) fan ús de la tècnica del subratllat. Durant la lectura, si es troben amb dificultats, generalment lingüístiques, l'intenten resoldre a partir del context o bé demanen ajuda, però no fan servir el diccionari, cosa que coincideix amb la visió del professorat. Si es té en compte el punt de vista del professorat, tot indica que la situació és crítica i a l'hora de què cal fer per millorar-la és difícil coincidir, ja que hi ha discrepàncies. En aquest sentit, es considera que la tecnologia i les xarxes socials tenen una incidència negativa, especialment per la manca de concentració i, com que està present i s'ha imposat a la vida diària en tots els àmbits, cal aprendre a utilitzar-la i a integrar-la en l'educatiu.

Els resultats obtinguts a la prova de comprensió lectora que ha fet l'alumnat han estat positius. Tenint en compte la visió del professorat, s'esperaven que fossin desfavorables. No obstant això, només una persona l'ha suspès. A diferència del que planteja Bisquerra (1994), l'instrument utilitzat per avaluar la comprensió lectora d'un text no ha estat subjectiva, sinó totalment objectiva a partir de preguntes d'elecció múltiple que tenien en compte les idees generals del text explícites i implícites i aspectes lingüístics relacionats amb el lèxic i la morfosintaxi. Així, no es requeria la redacció per part de l'alumnat. Aquest fet permet avaluar la comprensió lectora de forma més precisa, ràpida i imparcial, sense que la redacció pugui interferir en el resultat.

En definitiva, el sistema educatiu i tots els membres de la comunitat educativa que en formen part tenen un gran repte per endavant del qual tothom és responsable. És important que el professorat treballi conjuntament tot i la diversitat d'opinions, i tingui una formació contínua i s'actualitzi, ja que de la mateixa manera que la societat evoluciona, l'educació i els participants que en formen part també.

6. Conclusions

L'objectiu principal i inicial d'aquest treball era contribuir a la recerca ja feta en relació amb la competència lingüística de comprensió lectora, amb el focus de conèixer quins factors intervenen a l'hora d'entendre i interpretar un text. A més, els participants a partir dels quals s'han recollit, analitzat i discutit les dades són específics, ja que la investigació estudia el grup de 4t d'ESO d'un centre de la

comarca del Vallès Oriental, de manera que no és extensiu a altres possibles casos. Aquesta realitat, que es podria veure com a una limitació, també es pot considerar com a un element d'anàlisi, a partir de la qual ens ofereix una mostra significativa per a aquest estudi. D'altra banda, el context en què es troba podria haver influenciat en els resultats obtinguts. L'alumnat no sempre és el mateix i cada any el grup pot presentar unes necessitats concretes.

Un cop les dades s'han analitzat, interpretat i discutit, s'ha assolit l'objectiu principal de recerca, que era conèixer i analitzar els beneficis de la lectura a la competència lingüística d'entendre i interpretar un text, així com els elements que hi intervenen. Per assolir l'objectiu plantejat, s'han donat resposta a tres preguntes de recerca enfocades als factors implicats abans, durant i després de la lectura; a les estratègies didàctiques; i l'impacte del coneixement de vocabulari a l'hora d'entendre un text. A partir de la resposta d'aquestes qüestions s'extreuen una sèrie de conclusions que aquesta recerca vol remarcar. Així mateix, totes les reflexions finals porten a plantejar propostes, que podrien obrir possibles debats dins de l'àmbit educatiu.

1. Rellevància de l'hàbit lector: ha quedat palès que llegir, comprendre i aprendre formen part del procés d'ensenyament i aprenentatge del qual no podem prescindir. Així, l'aprenentatge va directament lligat a una bona lectura, a partir de la qual es pot arribar a fer una crítica i valoració madura amb criteri - *vinculat a la pregunta de recerca 3*.

Proposta: Implementació d'un hàbit lector al centre educatiu: l'alumnat incorporaria a la seva rutina la lectura com un hàbit i no una obligació, la qual cosa milloraria les mancances lingüístiques i de coneixement del món, tant cultural, social o històric.

No obstant això, llegir una hora setmanal no és suficient, sinó que hi ha d'haver una activitat complementària diària que acompanyi la tasca de la lectura per comprovar que s'ha entès, com ara una tertúlia. A més, cal que l'hàbit lector no estigui limitat a les classes de llengües ni al professorat de l'àrea lingüística, sinó que responsabilitzi tot el claustre i el centre disposi d'una aula amb espais atractius per a l'alumnat i amb una oferta àmplia de llibres.

2. Responsabilitat i compromís lingüístic: la llengua s'utilitza per ensenyar i aprendre en totes les matèries, de manera que tot el professorat ha de tenir un domini lingüístic excel·lent en totes les competències lingüístiques de llegir i comprendre (comprensió lectora i oral), escriure (expressió escrita), i parlar

(expressió oral). No només pot recaure en els especialistes de llengua, sinó que totes les àrees hi han de donar el mateix prestigi. Si no és així, l'alumnat no li trobarà el sentit - *vinculat a la pregunta de recerca 1 i 2*.

Proposta: Fomentar la formació lingüística: a més de transmetre la importància i el gust per la lectura, el professorat hauria de tenir la voluntat de formar-se i actualitzar-se contínuament. Un dels aspectes que caldria considerar és la titulació del C2 de llengua catalana. Potser aquesta titulació no és suficient i cal una formació més específica i contextualitzada dins de l'àmbit educatiu per tal que tots tinguin les eines i recursos, i potenciïn la comprensió lectora en l'alumnat de secundària.

3. *Ús d'estratègies*: la manca de coneixement lingüístic i de la realitat del món ha portat a reflexionar sobre quins mètodes es podrien utilitzar per millorar aquesta situació. És evident que no es pot demanar a l'alumnat que millori la comprensió lectora si no s'ofereixen estratègies explícites que puguin desenvolupar de forma autònoma - *vinculat a la pregunta de recerca 2*.

Proposta: Projectes transversals: per millorar les competències lingüístiques en totes les matèries del currículum es podria elaborar i desenvolupar un projecte que impliqués aprendre vocabulari, així com posar en pràctica totes les habilitats lingüístiques que, implícitament són necessàries en la resta d'àrees. Per exemple, el desenvolupament de tècniques d'estudi.

En resum, aquest estudi ha resultat ser enriquidor en relació amb les dades obtingudes. S'ha comprovat que entre la bibliografia, el professorat i l'alumnat es comparteix informació, de la mateixa manera que a vegades no coincideix. El grup de discussió va permetre una conversa entre el professorat de diferents àrees sobre temes comuns que habitualment no es tracten en els centres educatius. Aquest debat és interessant tant per la informació que se'n pot extreure com per conèixer les altres àrees. A més, el professorat hauria d'escoltar l'alumnat, perquè entre les creences del professorat i com es perceben a si mateixos no sempre hi ha coincidències. Així, les tres eines utilitzades han estat complementàries i han ofert una visió àmplia, des de diferents perspectives de la didàctica de la comprensió lectora.

7. Referències bibliogràfiques

- Bisquerra, R. (1994). *Eficiencia lectora. La medicación para su desarrollo*. Anagrama.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Graó.
- Cassany, C. (2021). *L'art de fer classe (segons un lingüista)* (1a ed.). Anagrama.
- Codina, F. (2016). A l'entorn de la formació lingüística del professorat i de la formació específica del professorat de llengua. Una reflexió. Dins N. Camps, M. Casas, Ll. Comajoan & T. Puntí (Coords.), *L'ensenyament del català als territoris de parla catalana. Estat de la qüestió i perspectives de futur*. (1a ed., pp. 33-40). Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- Colomer, T., & Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre* (1a ed.). Edicions 62.
- Fàbregues, S., & Paré, M. H. (2010). *El grup de discussió i l'observació participant*. UOC.
https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/69326/4/Construcci%C3%B3%20d'instruments%20per%20la%20investigaci%C3%B3_M%C3%B3dul%203_%20El%20grup%20de%20discussi%C3%B3i%20l'observaci%C3%B3%20participant.pdf
- Generalitat de Catalunya. (2024, 11 de juliol). *Avaluacions de final d'etapa. Curs 2023-2024. Presentació de resultats*. Recuperat el 23 de febrer de 2025, de <https://serveiseducatiu.xtec.cat/altcamp/wp-content/uploads/usu1130/2024/07/Avaluacions-final-etapa-23.24.pdf>
- Generalitat de Catalunya. (2012). *Avaluació d'educació secundària obligatòria: 4t d'ESO. Llengua catalana. Competència lingüística. Curs 2011-2012*.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla.
- Montijano, B., Segura, I. (2023). La comprensión lectora y su tratamiento en las aulas de educación primaria. Dins S. Fabregat, C. Sánchez & R. Jodar

- (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Diez temas actuales* (pp. 43-55). Graó.
- Muñoz, E. & Periañez, J. A. (2012). *Fonaments de l'aprenentatge i el llenguatge*. UOC.
<https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/68746/1/Fonaments%20de%20l%27aprenentatge%20i%20del%20llenguatge.pdf>
- Purtí, E., Alerm, E., Ferran, F., Pons, A., Brussosa, J., Pou, T., Sagalés, R. (2003). *Lectura eficaç*. (1a ed.). Editorial Teide.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8a ed.) Editorial Graó.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solé, I. (2012). *La comprensió lectora, una clau d'aprenentatge*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/e/f/m/r/d/9/d/n/b/548.pdf>
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 223-249). La Muralla.
- Vasco, C. E. & Isaza, G. (2002). Piaget y Vigotsky: diferencias y convergencias. *Educación y pedagogía*, 14(33), 225-239. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7679917.pdf>
- Zayas, F. (2012). *10 idees clau: La competència lectora segons PISA. Reflexions i orientacions didàctiques*. Graó.

8. Annexos

Annex I. Grup de discussió

Bona tarda. Moltes gràcies per dedicar el vostre temps a participar en aquest grup de discussió. Soc la Marta Pericas i estic realitzant el treball de fi de màster, centrat en l'impacte de l'hàbit lector en l'ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora a l'alumnat de 4t d'ESO. L'objectiu d'aquesta conversa és conèixer el punt de vista, amb experiències viscudes i anècdotes, del professorat de diferents àrees: la d'humanitats, i la de ciències i matemàtiques.

Abans de començar voldria demanar-vos permís per enregistrar aquesta sessió i, així, recollir totes les idees de forma més efectiva. L'enregistrament no es compartirà amb ningú.

Contextualització

Primerament, començarem amb un primer bloc, que servirà per fer una contextualització de quines matèries i a quins nivells feu classes. Per aquest bloc, les respostes es faran individualment i així, tots podrem conèixer la situació de tothom.

- Quants anys d'experiència en aquesta professió teniu?
- Quina matèria o matèries impartiu? A quin o quins nivells?
- Com descriuríeu el nivell general de comprensió lectora dels vostres alumnes?

Estratègies didàctiques: abans, durant i després de la lectura

A continuació, aprofundirem amb les estratègies que utilitzeu abans, durant i després de la lectura d'un text, d'un exercici concret o la resolució d'un problema matemàtic, així com les experiències pròpies amb l'alumnat en relació amb la comprensió lectora.

- Quins són els textos que treballeu amb l'alumnat? (literaris, narratius, argumentatius, descriptius, problemes matemàtics)?
- Abans de fer un problema matemàtic, un exercici o una comprensió lectora us assegureu que l'alumnat entengui el text o l'enunciat?
- Durant la lectura o la resolució de problemes matemàtics o exercicis de comprensió lectora, guieu l'alumnat per aquesta tasca?
- Després, durant la correcció dels exercicis de comprensió lectora o de resolució de problemes matemàtics, incidiu en allò que no han entès de l'enunciat com el vocabulari més enllà de si el problema o l'exercici està ben resolt?
- Amb quines dificultats se sol trobar l'alumnat a l'hora de llegir i entendre un text o un enunciat?
- Quines estratègies recomaneu o ofereu a l'alumnat per resoldre problemes, especialment quan no entenen l'enunciat?

- Quin impacte creieu que té la freqüència lectora en el seu rendiment acadèmic tant en matèries humanístiques com científiques?
- Creieu que l'alumnat amb un hàbit lector més desenvolupat (més freqüència) a dins i fora de l'aula tenen una millor capacitat per entendre textos o enunciats de les matèries?
- Considereu que el coneixement lingüístic (vocabulari principalment) influeix en la comprensió lectora a l'hora d'entendre un text, un enunciat o un problema matemàtic?
- Considereu que el coneixement previ del món influeix en la comprensió lectora de l'alumnat a l'hora d'entendre un text, un enunciat o un problema matemàtic?
- Heu notat mai una millora en la comprensió lectora en algun alumne al llarg del curs?
- Col·laboreu o us agradaria col·laborar conjuntament?

Tancament i reflexions finals

Per acabar, preguntes per reflexionar conjuntament sobre la comprensió lectora en el present i futur, així com la responsabilitat de treballar-hi.

- Heu rebut alguna formació específica en didàctica de la comprensió lectora?
 - En cas afirmatiu, quina formació va ser?
 - En cas afirmatiu, quins aprenentatges en vau extreure?
- Creieu que millorar el nivell de comprensió lectora és responsabilitat del departament de llengües o de tot professorat del centre independentment de l'àrea?
- Quins aspectes creieu, doncs, que faciliten o dificulten (obstacles) la comprensió lectora de l'alumnat?
- Creieu que la comprensió lectora de l'alumnat de secundària millorarà o empitjorarà amb els anys?
- Hi ha algun aspecte relacionat amb la comprensió lectora que vulgueu afegir o comentar?

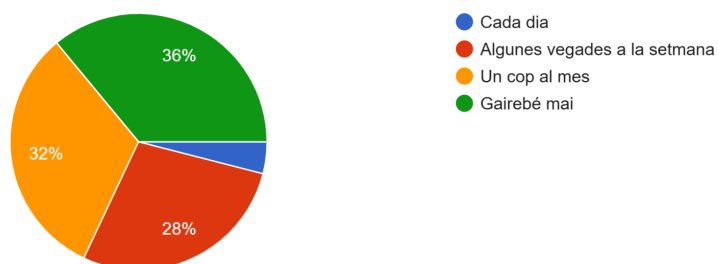
Annex II. Enquesta a l'alumnat

Preguntes i respostes de l'enquesta realitzada al grup de 4t d'ESO.

1. Cada quant llegeixes fora de l'àmbit escolar?

- Cada dia.
- Algunes vegades a la setmana.
- Un cop al mes.
- Gairebé mai.

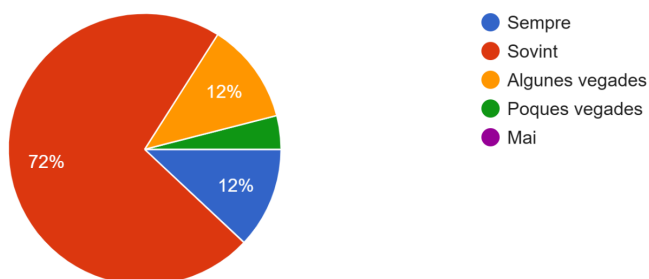
Cada quant llegeixes fora de l'institut?
25 respostes



2. A l'institut, consideres que entens fàcilment el que llegeixes, especialment els enunciats?

- Sempre
- Sovint
- Algunes vegades
- Poques vegades
- Mai

A l'institut, consideres que entens fàcilment el que llegeixes, especialment els enunciats?
25 respostes



3. A quines matèries creus que és més important entendre bé els textos? (marca'n totes les que consideris)

- Llengua catalana i literatura

- Llengua castellana i literatura
- Llengua estrangera (anglès, francès)
- Matemàtiques
- Ciències naturals (biologia i geologia, física i química...)
- Ciències socials (història, filosofia...)
- Tecnologia
- Visual i plàstica
- Música
- Educació física

4. En quines matèries tens més dificultats per entendre el textos o enunciats?

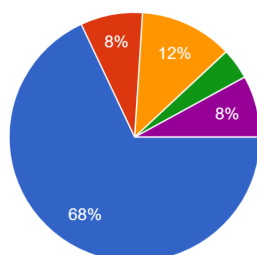
(marca'n totes les que consideris)

- Llengua catalana i literatura
- Llengua castellana i literatura
- Llengua estrangera (anglès, francès)
- Matemàtiques
- Ciències naturals (biologia i geologia, física i química...)
- Ciències socials
- Tecnologia
- Visual i plàstica
- Música
- Educació física

5. Què fas quan llegeixes un text difícil i no l'entens del tot?

- Rellegeixo el text diverses vegades.
- Subratllo les paraules o idees clau.
- Demano ajuda a un company o al professor.
- Busco informació addicional per entendre-ho millor.
- Normalment continuo sense entendre-ho.

Què fas quan llegeixes un text difícil i no l'entens del tot?
25 respostes



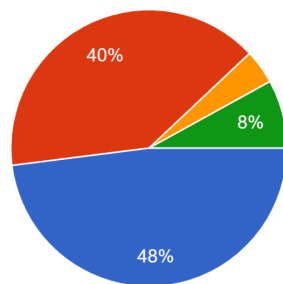
- Rellegeixo el text diverses vegades.
- Subratllo les paraules o idees clau.
- Demano ajuda a un company o al professor.
- Busco informació addicional per entendre-ho millor.
- Normalment continuo sense entendre-ho.

6. Quan llegeixes un text o un enunciat, amb què consideres que tens més dificultats?

- Entendre el significat general.
- Entendre el significat d'algunes paraules concretes (vocabulari).
- Entendre estructures gramaticals.
- No tinc dificultats.

Quan llegeixes un text o un enunciat, amb què consideres que tens més dificultats?

25 respostes



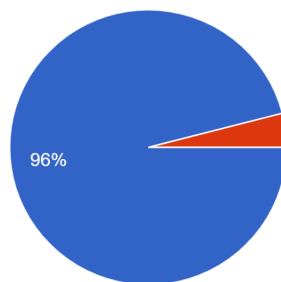
- Entendre el significat general.
- Entendre el significat d'algunes paraules concretes (vocabulari).
- Entendre les estructures gramaticals.
- No tinc dificultats.

7. Creus que la comprensió lectora és important per entendre millor les diferents matèries?

- Sí
- No

Creus que la comprensió lectora és important per entendre millor les diferents matèries?

25 respostes



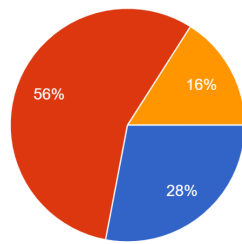
- Sí
- No

8. T'agradaria treballar o rebre més estratègies i tècniques per millorar la teva comprensió lectora en diferents matèries?

- Sí. Crec que m'ajudaria molt.
- Potser, depèn de com es faci.
- No ho veig necessari.

T'agradaria treballar o rebre més estratègies i tècniques per millorar la teva comprensió lectora en diferents matèries?

25 respostes



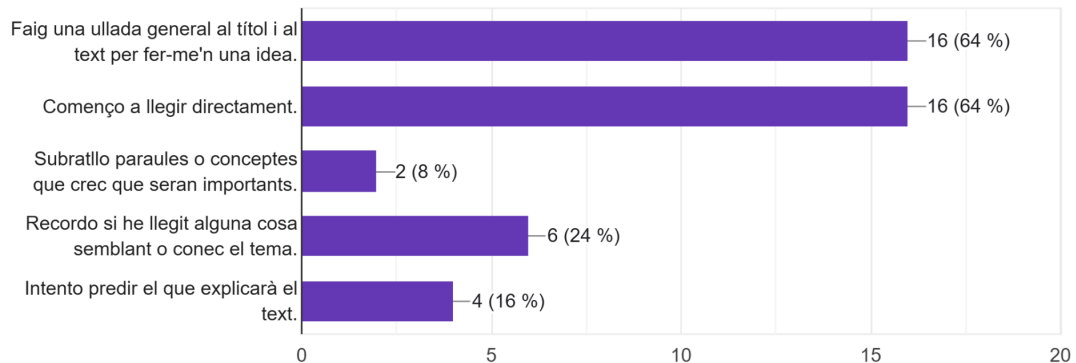
- Sí. Crec que m'ajudaria molt.
- Potser, depèn de com es faci.
- No ho vaig necessari.

9. Abans de llegir un text què acostumes a fer? (marca'n totes les que consideris)

- Faig una ullada general al títol i el text per fer-me una idea.
- Començo a llegir directament.
- Subratllo paraules o conceptes que crec que seran importants.
- Recordo si he llegit alguna cosa semblant o conec el tema.
- Intento predir el que explicarà el text.

Abans de llegir un text què acostumes a fer? (marca'n totes les que consideris)

25 respostes

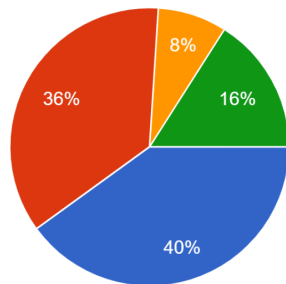


10. Quan llegeixo...

- m'encallo amb les paraules desconegudes.
- em fixo més en el contingut que en la forma.
- em fixo com estan escrites les paraules.
- m'adormo.

Quan llegeixo...

25 respostes



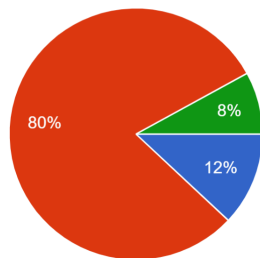
- m'encallo amb les paraules desconegudes.
- em fixo més en el contingut que en la forma.
- em fixo com estan escrites les paraules.
- m'adormo.

11. Sempre que llegeixo...

- ho faig a la mateixa velocitat.
- la velocitat varia segons el que llegeixo.
- vaig molt de pressa.
- vaig molt a poc a poc.

Sempre que llegeixo...

25 respostes



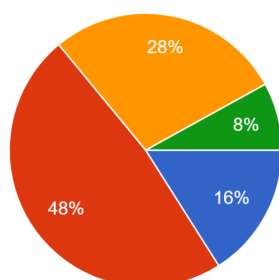
- ho faig a la mateixa velocitat.
- la velocitat varia segons el que llegeixo.
- vaig molt de pressa.
- vaig molt a poc a poc.

12. Quan desconec el significat d'una paraula...

- en busco sempre el significat al diccionari, si puc.
- procuro deduir-lo pel context.
- en pregunto el significat a les persones que tinc a prop.
- segueixo llegint sense preocupar-me'n.

Quan desconec el significat d'una paraula...

25 respostes



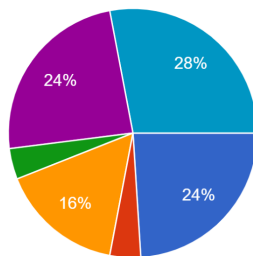
- en busco el significat al diccionari, si puc.
- procuro deduir-lo pel context.
- en pregunto el significat a les persones que tinc a prop.
- segueixo llegint sense preocupar-me'n.

13. Si poguessis millorar alguna habilitat relacionada amb la lectura, quina triaries?

- Ampliar el meu vocabulari
- Aprendre a utilitzar el context per deduir el significat de les paraules noves.
- Millorar el meu coneixement previ.
- Aprendre a identificar les idees principals i secundàries en un text.
- Millorar la meva agilitat lectora per llegir més ràpid sense perdre comprensió.
- Treballar la comprensió crítica per analitzar i interpretar millor la informació.

Si poguessis millorar alguna habilitat relacionada amb la lectura, quina triaries?

25 respostes



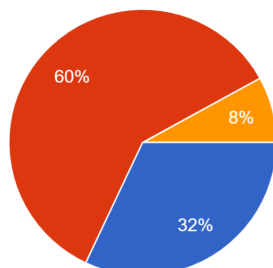
- Ampliar el meu vocabulari.
- Aprendre a utilitzar el context per deduir el significat de les paraules noves.
- Millorar el meu coneixement previ del món.
- Aprendre a identificar les idees principals i secundàries en un text.
- Millorar la meva agilitat lectora per llegir més ràpid sense perdre comprensió.
- Treballar la comprensió crítica per an...

14. Com definiries el teu perfil lector en relació amb la comprensió lectora?

- Lector autònom. Entenc bé la majoria de textos, sé identificar les idees principals i faig servir estratègies quan ho necessito.
- Lector en procés. Entenc molts textos, però sovint em costa deduir informació implícita o identificar conceptes clau.
- Lector amb dificultats. Tinc problemes per entendre alguns textos i enunciats, i sovint necessito ajuda per entendre el significat de certes paraules i fer una interpretació correcta.

Com definiries el teu perfil lector en relació amb la comprensió lectora?

25 respostes



- Lector autònom. Entenc bé la majoria de textos, sé identificar les idees principals i faig servir estratègies quan ho necessito.
- Lector en procés. Entenc molts textos, però sovint em costa deduir informació implícita o identificar conceptes clau.
- Lector amb dificultats. Tinc problemes per entendre alguns textos i enunciats, i sovint necessito ajuda per entendre el significat de certes paraules i fer una i...

Annex III. Prova de comprensió lectora

Prova extreta de les competències bàsiques del curs (Generalitat de Catalunya, 2011-2012)

PETIT OBSERVATORI

LA SEMPRES DISCUTIDA PROPINA

No m'estranyaria que, en les actuals circumstàncies econòmiques, s'hagués reduït el volum de les propines. Potser el nombre dels que habitualment en donaven ha disminuït i, a més, els que continuen donant-ne han rebaixat l'import.

Evidentment, no en tinc cap prova ni conec que s'hagi fet cap estudi sobre aquest punt. Ja preocupen prou les grans xifres i allò que en diuen la macroeconomia. La propina pertany a la micro. No és una qüestió pública, sinó privada.

És, doncs, només una sensació. Les propines s'han aprimat i fins i tot han desaparegut. He de dir que jo no he compartit mai les campanyes contra la propina, que en nom de la dignitat es presenten de tant en tant a les cartes als diaris. La doctrina és que el treballador ha d'estar ben pagat (d'acord) i que la propina envileix (no d'acord). La generalització –les propines no s'han de donar ni s'han d'acceptar– no em sembla justa: si el treballador cobra poc, el problema l'ha de resoldre l'empresa, no el client. Hi ha qui s'hi nega en nom dels principis.

Reconec que jo no tinc principis tan sòlids. Em permetran el joc de paraules: quan jo dono propina, no és per qüestió de principis, sinó per qüestió de finals. Perquè després d'una relació, he valorat una actitud, un tracte, un petit favor de qui em servia.

Jo em faig, instintivament, un altre plantejament: ¿és just que un taxista, que m'ha dut com si transportés un paquet, encara que jo l'hagi saludat amablement..., és just, deia, que guanyi el mateix que un col·lega seu que em saluda amablement, que em pregunta si em molesta la ràdio i que em consulta si ja em va bé que pugem pel carrer de Casanova i no pel d'Aribau?

En qualsevol servei hi ha un valor afegit: la manera de servir. Lamentablement, quan el servei és personal la manera no sempre és satisfactòria. I jo penso que la cortesia –en podríem dir el tracte humanitzat?– mereix ser corresposta amb una petita atenció.

Em diran que si comprem una camisa en una botiga, i la dependenta és especialment amable i eficaç també li hauríem de donar propina. Potser sí, i reconec que el tema de la propina no és fàcil. Però qui sap si amb una modesta inversió –no es tracta de ser un

propinador petulant– posaríem en marxa una revolució que ens fa falta: la creació d’una societat on les relacions siguin sempre agradables i reconfortants.

Josep Maria Espinàs, El Periódico, 19-3-2010

1. El títol de l’article significa que...

- a. és un tema que abans es discutia i que ara no.
- b. hi ha opinions per a tots els gustos.
- c. és un tema sempre discutit.
- d. és un tema de discussió fonamental.

2. La propina és una qüestió que pertany...

- a. la macroeconomia.
- b. la microeconomia.
- c. la vida pública.
- d. les grans xifres.

3. Ordena aquestes frases segons com van apareixent en el text:

A. El treballador ha d’estar ben retribuit.	B. La propina és una qüestió privada.	C. El bon servei mereix una propina.	D. Parlar de les propines no és fàcil.
---	---------------------------------------	--------------------------------------	--

- a. D → C → B → A
- b. C → D → A → B
- c. B → A → C → D
- d. A → D → B → C

4. Continua aquesta frase del text: “Però qui sap si amb una modesta inversió...”

- a. introduiríem en la nostra societat canvis necessaris.
- b. haurem d’introduir en la nostra societat canvis necessaris.
- c. s’han d’introduir canvis necessaris en la nostra societat.
- d. hauria introduït canvis necessaris en la nostra societat.

5. Quina és la intenció d’aquest article?

- a. Criticar la pèrdua d’un costum tradicional.
- b. Opinar sobre una qüestió discutida.
- c. Narrar records personals.
- d. Aconsellar què s’ha de fer amb les propines.

6. A la frase “Ja preocupen prou les grans xifres” (subratllada al text), la paraula “prou” significa...

- a. ‘massa’.
- b. ‘bastant’.
- c. ‘sovint’.
- d. ‘excessivament’.

7. Què vol dir el prefix “micro” (subratllat al text)?

- a. Petit/a.
- b. Mitjà/ana.
- c. Menypreable.
- d. Aparell per ampliar la veu.

8. La frase “Les propines s’han aprimat” (subratllada al text) significa que...

- a. es donen tantes propines com abans.
- b. no se’n donen gens.

- c. l'import de les propines és més petit.
- d. ja no cal donar propines.

9. Segons el text, a la frase “Em permetran el joc de paraules” es fa servir el tractament de...

- a. jo.
- b. ells.
- c. vós.
- d. vostès.

10. En el fragment “Reconec que jo [...] em servia” (subratllat al text), es fa un joc de paraules amb la paraula “principis” perquè hi té dos significats alhora. Digues quins són aquests significats:

- a. ‘començaments’ i ‘principis ètics’.
- b. ‘començaments’ i ‘finals’.
- c. ‘orígens’ i ‘començaments’.
- d. ‘orígens’ i ‘originals’.

11. Quin tipus d’arguments exposa l’autor respecte a la propina?

- a. Només arguments a favor.
- b. Molts arguments en contra.
- c. Arguments a favor i alguns en contra per rebatre’ls.
- d. Pocs arguments a favor i molts en contra.

12. Marca amb una X si les frases següents són verdaderes (V) o falses (F). Josep Maria Espinàs considera que...

- a. la crisi econòmica no ha afectat les propines.
- b. no s’han de donar propines per qüestió de principis.
- c. donar propines és bo quan el servei és amable.
- d. el tracte personal no sempre és satisfactori.

V	F

13. Un “propinador petulant” (paraules subratllades al text) és la persona que dona propines...

- a. generoses, per fer-se notar.
- b. modestes, però sempre i a tothom.
- c. només quan el servei és molt eficient.
- d. justes i proporcionades al servei.

14. Al final del text, com a conclusió, l’autor es mostra...

- a. segur.
- b. content.
- c. esperançat.
- d. decebut.

15. El pronom “en” de l’oració “Potser el nombre dels que habitualment en donaven ha disminuït” (subratllada al text) es refereix...

- a. al nombre de persones.
- b. a les propines.
- c. als qui rebien les propines.
- d. a habitualment.