

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

Competència comunicativa lingüística – **Educació secundària obligatòria**

Novembre de 2010

- 1. Introducció .2
- 2. Competència comunicativa lingüística .4
- 3. Comprensió lectora .5
- 4. Expressió escrita .16
- 5. Referències bibliogràfiques .31
- 6. Currículum de l'àmbit de llengües .33



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

[www.xtec.cat/edubib](http://www.xtec.cat/edubib)

## 1. Introducció

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

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

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

Aquestes orientacions per a la millora de la lectura i l'escriptura també volen contribuir en el procés d'anàlisi dels resultats de les proves externes de l'educació secundària obligatòria (4t curs, diagnòstiques de 2n curs). El procés d'anàlisi de resultats requereix preguntes, davant dels resultats obtinguts, com ara: què es pot fer per millorar?, què millorar i per a què?

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

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

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

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

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

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

## Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **2. Competència comunicativa lingüística**

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

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

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

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

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

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

### 3. Comprensió lectora: la lectura

La comprensió lectora s'ha de potenciar en totes les seves dimensions, receptives (lectura) i productives (escriptura), de comunicació i creació, i cal relacionar-la amb les interaccions orals, que afavoriran un aprenentatge cada cop més conscient i eficaç.

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

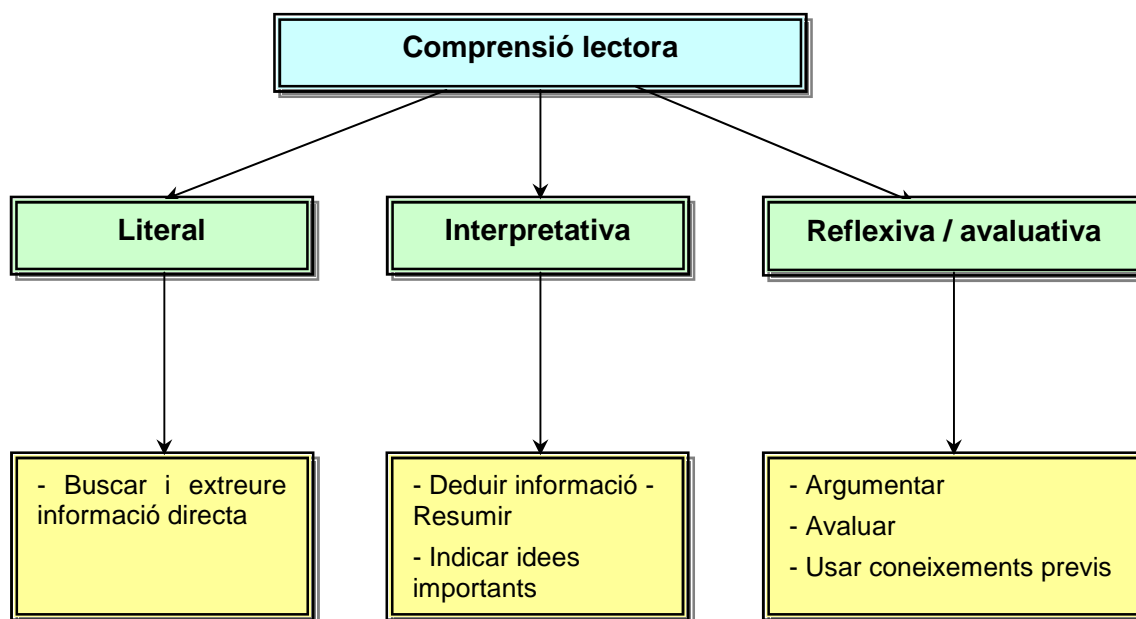
La comprensió lectora té el suport d'un text i la representació gràfica del llenguatge. Com en el cas de la llengua oral, la comprensió de textos escrits implica el coneixement d'un lèxic i unes estructures morfosintàctiques que en l'escrit poden ser diferents que les de la llengua oral. A més a més,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

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

#### Tipus de comprensió lectora

Es poden distingir tres tipus de **comprensió**: la **literal**, la **interpretativa** o **inferencial** i la **reflexiva** o **avaluativa**. Les dues darreres van més enllà de la informació continguda en el text, requereixen els coneixements previs de la persona que llegeix.

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



Quadre 1. Comprensió lectora

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

### Què implica la comprensió lectora

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

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

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

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

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

## Estratègies de comprensió

Una forma d'organitzar les estratègies de comprensió lectora és tenir en compte la dimensió temporal del procés. En aquest sentit es poden distingir tres moments per a la comprensió del text, cadascun dels quals requerirà d'estratègies diferents: abans, durant i després de la lectura.

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

Quadre 2. Estructures de comprensió lectora

### - Abans de la lectura

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

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

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

## Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita

de l'entorn immediat (família, escola, amistats...) i de l'entorn sociocultural (normes, valors, interculturalitat, plurilingüisme...).

### - Durant la lectura

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

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

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

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

### - Després de la lectura

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

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

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

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

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

## Orientacions per a la seqüència didàctica de comprensió lectora

Per planificar la seqüència didàctica caldrà tenir en compte:



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

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

1. Essencialment la gradació de la dificultat dels textos ve donada pels *diferents elements que en faciliten la comprensió*, per exemple imatges, comentaris, pistes, etc., que s'han donat i per la complexitat dels textos presentats. En el moment de plantejar situacions d'ensenyament i aprenentatge, cal tenir molt present els suports que es proporcionen i la seva progressiva retirada, que permetrà que l'alumnat avanci i sigui més autònom en l'aprenentatge.
2. La dificultat també ve donada per *l'objectiu de la lectura*. En aquest sentit és interessant observar com una mateixa activitat pot variar el nivell de dificultat segons el tipus d'intervenció que es fa: si ha d'extreure una informació més global, si ha de ser més detallada, si ha de fixar-se en aspectes formals, etc.

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

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

Un altre factor fonamental, en el plantejament de la realització cada cop més autònoma de la comprensió lectora, és *l'aprenentatge de les estratègies* diferents que aquesta implica. En un primer moment el model de l'ensenyant expert, (un expert és qui pot explicar oralment les diferents estratègies que utilitza durant la comprensió del text) és una font d'aprenentatge fonamental; posteriorment cal demanar a l'alumnat que apliqui aquestes estratègies d'una manera conscient. Una bona manera de fer-ho

és mitjançant el comentari en el grup d'iguals orientat a la resolució d'una tasca, per passar més endavant a fer-les de manera més autònoma i automàtica.

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

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

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

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

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

Durant anys, quan es parlava de l'aprenentatge de la lectura, es parlava només de saber descodificar un text, de la capacitat dels alumnes per verbalitzar-lo correctament. És important saber descodificar un text i saber llegir-lo en veu alta correctament. Un jove que no sap descodificar, o que ho fa d'una manera errònia i poc automàtica, té la seva atenció tan centrada en aquests aspectes més bàsics que no és capaç d'entendre el que llegeix. Si la descodificació falla també falla la comprensió. Per millorar la **descodificació**, cal fer activitats que afavoreixin el pas de la via indirecta (fonològica), a la via directa o lèxica de reconeixement ràpid de paraules. A més, cal oferir models de lectura expressiva i preparar l'alumnat per a la lectura en veu alta. Aquestes qüestions bàsiques no es poden oblidar, però cal anar més enllà.

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

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

Posteriorment cal plantejar l'aplicació d'aquestes estratègies, primer amb tot el grup i de manera més o menys pautada. Una bona manera de fer-ho és mitjançant el comentari en el grup d'iguals orientat a la resolució d'una tasca, més endavant es

passarà a reflexionar-hi amb l'ajuda de la persona experta, i, finalment, s'arribarà a l'aplicació de les diferents estratègies de forma autònoma.

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

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

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

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

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

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

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

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

3. **Activitats variades:** algunes de les dificultats de comprensió són causades pel desconcert que plantegen determinades situacions noves, ja sigui pel seu contingut o plantejament. Les activitats de comprensió lectora han de ser variades i han de respondre a diferents situacions comunicatives que impliquin tipus de text i registres diversos.

4. **Revisió de les activitats:** de tot el que s'ha dit fins ara, es desprèn que tot procés d'ensenyament i aprenentatge ha de tenir sempre present l'adquisició d'una progressiva autonomia. En aquest sentit és fonamental que l'alumnat adquireixi la capacitat de revisar les activitats que realitza. No es pot donar per acabada una activitat, ja sigui de lectura o no, sense que n'hagi fet una revisió, hagi vist si respon als objectius plantejats, si les respostes donades són correctes, etc.

### **Qüestionari per a la millora de la comprensió lectora**

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

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

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

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

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

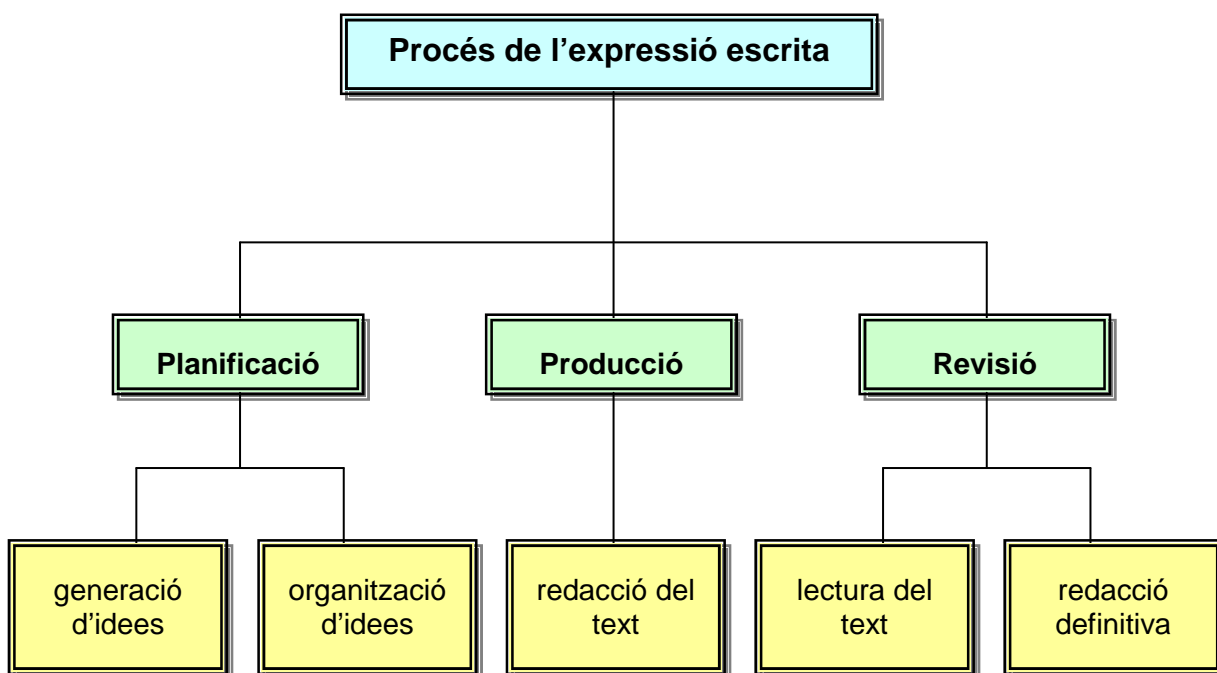
#### 4. Expressió escrita: l'escriptura

L'expressió escrita implica el coneixement dels diferents tipus d'estructura textual que organitzen les idees, els quals responen a uns objectius diferents. Igualment implica el coneixement d'un lèxic i unes estructures morfosintàctiques que en aquest cas poden ser més complexes que les de la llengua oral.

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

#### Què implica l'expressió escrita

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



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

#### - La planificació del text

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

- L'**objectiu** del text, és a dir, quin és el motiu pel qual s'escriu.
- Quin **contingut** ha de tenir el text. L'escriptor/a dedica un temps a la generació d'idees, a pensar sobre el contingut i també sobre la forma d'organitzar-lo.



## Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita

Aquesta organització s'ajustarà a una estructura interna que depèn del tipus de text que es realitzarà. En aquest moment pot ser que l'escriptor/a se n'adoni que no té prou informació i n'hagi de buscar.

- Un darrer aspecte de la planificació consisteix a tenir en compte a quin **públic** va dirigit, ja que cal ajustar-s'hi.

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

### - La producció del text

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

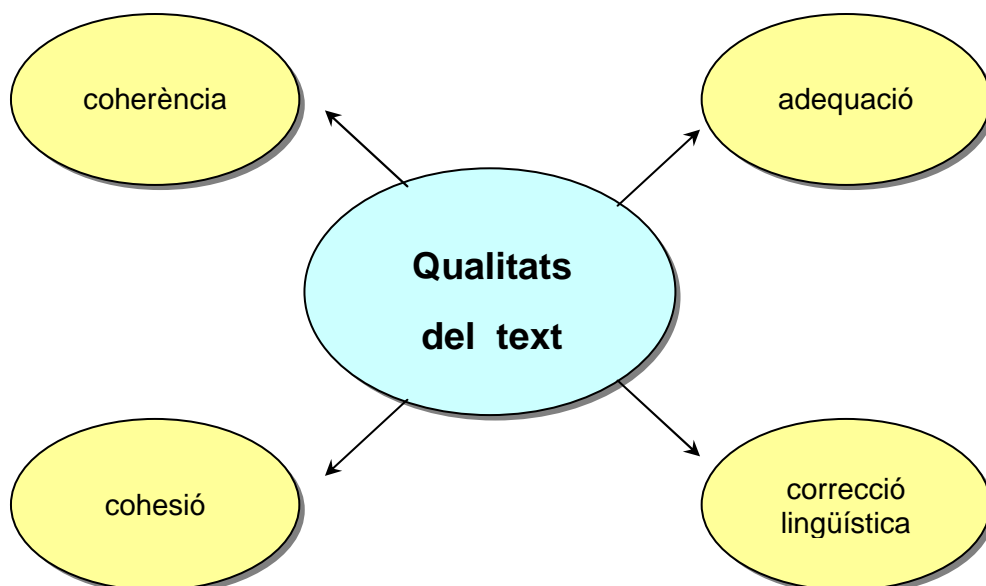
### - La revisió del text

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

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

## Qualitats del text

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



**Quadre 4.** Qualitats del text per als escriptors experts.

**Adequació:** bàsicament està en relació amb l'ajust del nivell de llengua utilitzat per l'escriptor/a, pensant en el destinatari del text. Està molt relacionada amb

els registres de la llengua. Per exemple: segons el lloc i la persona a qui va dirigit el text, pot ser més formal o més col·loquial.

**Coherència:** fa referència a l'estructura del text i, per tant, té a veure amb el tipus de text. Un text serà coherent quan segueixi una estructura adequada. Per exemple: començar-lo amb una introducció, seguida d'un desenvolupament i acabar-lo amb una conclusió. La puntuació posa de manifest el valor expressiu del text. Es regeix per unes normes, per exemple, posar un punt i a part quan es canvia d'idea, usar comes en les enumeracions, etc.

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

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

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

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

## La reescriptura

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

La incorporació de la reescriptura com a procediment d'ensenyança i aprenentatge dels textos escrits es basa en la capacitat de reformular discursos com a conseqüència del contacte amb textos escrits. Aquesta capacitat es desenvolupa com un efecte de

l'atenció sobre el llenguatge, sobre la forma d'expressió en els textos. Inclou operacions lingüístiques com ara la citació, la imitació o la paràfrasi. Es tracta d'una activitat que utilitza el vincle entre la lectura i l'escriptura.

### Les escriptures intermèdies

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

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

### Orientacions per a la seqüència didàctica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

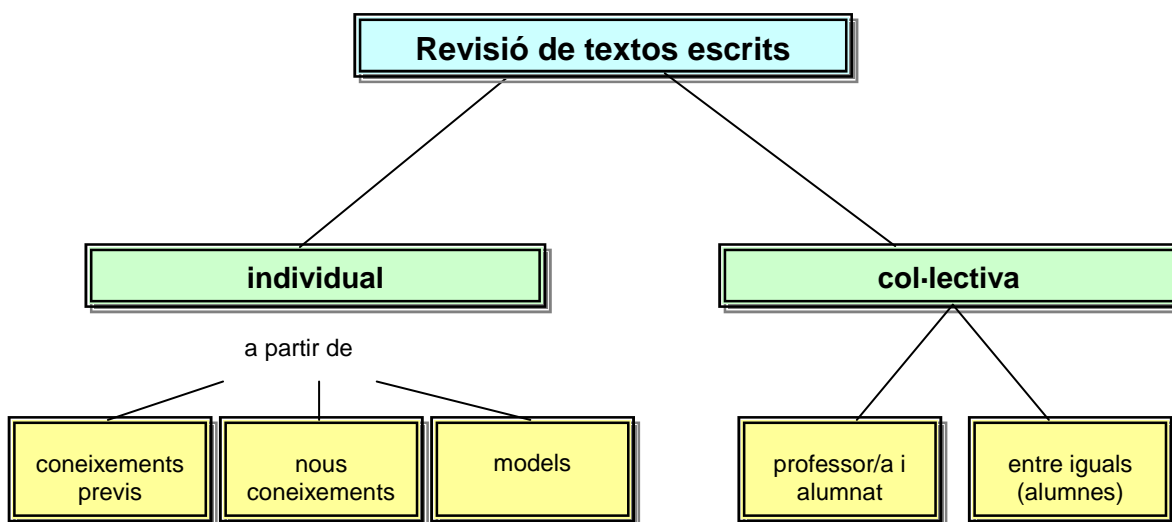
S'ha de destacar que l'escriptura de textos permet la seva realització a diferents nivells. I que el que cal és anar cada cop un pas més enllà. L'organització del text, la interrelació de les seves diferents parts entre si, la riquesa lèxica i expressiva, etc., han d'anar millorant amb el temps. Des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

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

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

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

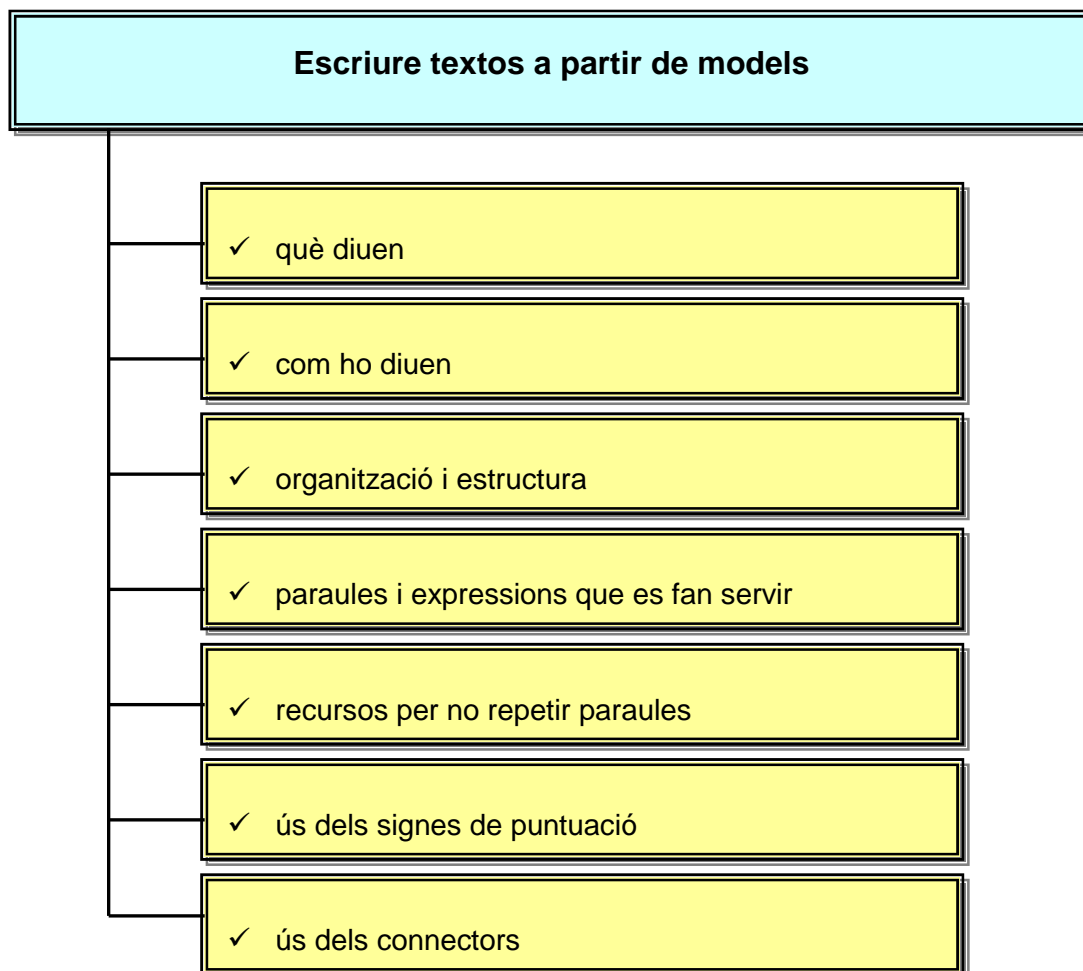
Les activitats d'escriptura de textos impliquen una reflexió constant. Per això el professor/a ha d'ajudar l'alumnat a tenir en compte molts aspectes: el contingut del text i els destinataris, el registre que això implica, l'organització de les diferents idees, l'estructura interna del text, la correcció del lèxic, l'ortografia, la presentació, el format, etc. Per tal que l'alumnat aprengui a escriure posant en joc tot el control que això implica és molt adequat escriure i revisar textos de manera col·lectiva o en parelles.



Quadre 5. Revisió de textos escrits

Es poden proporcionar eines i estratègies que ajudin a superar les diferents dificultats que es plantegen durant l'escriptura de textos, ja siguin *elements de consulta* o *models*. En aquest sentit l'elaboració de murals col·lectius amb referents ortogràfics, comentats i compartits entre tots, l'aprenentatge de l'ús de diccionaris i de correctors ortogràfics, la utilització de pautes de correcció tipus qüestionari, igualment compartides i comentades entre tots, són activitats molt adequades.

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



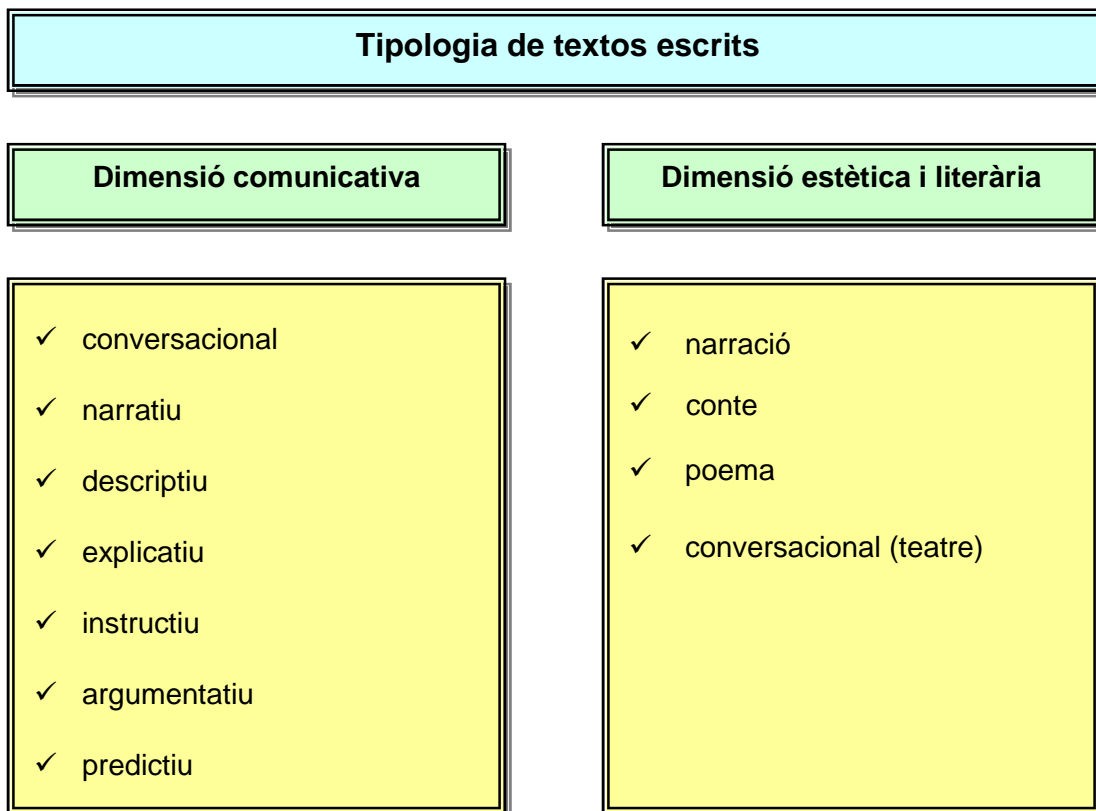
**Quadre 6.** Escriure textos a partir de models

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

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

Sempre que sigui possible, *l'escriptura ha de ser funcional*, partint de situacions reals amb objectius i destinataris reals, la qual cosa proporcionarà una motivació fonamental per iniciar un procés tan complex com és l'escriptura d'un text, i sobretot permetrà valorar l'ajustament del text a la situació i al destinatari.

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



Quadre 7. Tipologia de textos escrits

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

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

**Quadre 8.** Formats d'escriptura

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

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

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

Com ja s'ha esmentat a la comprensió lectora, cal tenir en compte que a través dels mitjans digitals sorgeixen noves escriptures --no-lineals (hipertext), interactives i en format multimèdia--, amb signes ideogràfics i amb ajudes per activar els coneixements i per a la generació de textos. Tot això requereix diferents tipus de processos de comprensió i diferents estratègies per al seu aprenentatge. Produir i publicar textos a Internet, a partir de noves aplicacions interactives en xarxes socials és cada vegada més fàcil i significatiu per a l'alumnat. El professorat pot aprofitar aquesta situació i l'interès de l'alumnat, ja que actualment els joves són "nadius digitals" (nascuts després de 1985).



## Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita

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

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

### **Qüestionari per a la millora de l'expressió escrita**

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

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

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

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

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

### Tipus de text per llegir i escriure

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Segons la forma

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

### Segons el format

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

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

## Registres

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

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

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

## 5. Referències bibliogràfiques

### Sobre comprensió lectora

- Bofarull, M.T. et al. (2001). *Comprensió lectora*. El uso de la lengua como procedimiento. Graó. Barcelona.
- Cassany, Daniel (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Ed. Empúries. Barcelona.
- Colomer, t. y Camps, A (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC. Madrid.
- Genover, J., Pozo, M.A., Vilar, J. (1998). *Eines de comprensió de textos*. Graó. Barcelona.
- Marina, J.A. i Válgoma, María de la (2005). *La màgia de llegir*. Rosa dels Vents. Barcelona.
- Moreno, Víctor (2004). *Lectores competentes*. Anaya. Madrid.
- Pennac, Daniel (2000). *Com una novel·la*. Empúries. Barcelona
- Rodríguez Illera, José-Luis (2003). *La lectura electrònica*. Tema monogràfic: Gèneros electrònics y aprendizaje lingüístico. Cultura y Educación, 15 /3.
- Solé, Isabel (1997). *Estrategias de lectura*. ICE. Graó. Barcelona

### Sobre expressió escrita

- Amadeo, I. I Solé, J. (1996). *Curs pràctic de redacció*. Columna. Barcelona.
- Björk, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria*. Graó. Barcelona.
- Camps, A. et al. (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Graó. Barcelona.
- Cassany, Daniel (1987). *Descriure escriure*. Com s'aprèn a escriure. Empúries. Barcelona.
- Cassany, Daniel (1993). *La cuina de l'escriptura*. Ed. Empúries. Barcelona.
- Cassany, Daniel (2003). *La escritura electrònica*. Tema monogràfic: Gèneros electrònics y aprendizaje lingüístico. Cultura y Educación, 15 /3.
- Garcia-Debanc, C. (2007). *Place et fonctions de l'écriture au collège : développer un regard d'artisan*. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir. Paris: ONL.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. En L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marina, J.A. i Válgoma, María de la (2007). *La màgia d'escriure*. Rosa dels Vents. Barcelona.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). *Knowledge telling and knowledge transforming in written composition*. En S. Rosenberg (Ed.), *Reading, writing, and language learning*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

## Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita

- Sunyol, Víctor (1992). *Màquines per a escriure*. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita. Eumo Editorial. Vic.

### **Sobre comprensió lectora i expressió escrita**

- Cassany, Daniel (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. Barcelona.
- *Competències i didàctica de la llengua* (2010). Articles, 51. Graó. Barcelona
- Hernández, A y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Sánchez, Emilio (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé. Barcelona



## 6. Currículum de l'àmbit de llengües

Tot seguit se seleccionen continguts del segon curs de l'educació secundària obligatòria de llengua catalana i literatura i de llengua castellana i literatura, per al treball de la comprensió lectora i l'expressió escrita en les dimensions: comunicativa, estètica i literària i plurilingüe i intercultural.

### Llengua i literatura (catalana i castellana). Segon curs d'ESO

#### DIMENSIÓ COMUNICATIVA

##### Comprensió de missatges escrits

- Comprensió i interpretació de les informacions més rellevants de textos escrits de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació pròxims als interessos de l'alumnat, amb atenció als expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius.
- Comprensió de textos escrits de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques dels narratius, descriptius, expositius, instructius i argumentatius de les diferents matèries curriculars i amb atenció a l'obtenció d'informació de diferents mitjans.
- Identificació de l'estructura comunicativa dels missatges: les intencions de l'emissor i l'ordre i jerarquia de les idees expressades.
- Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb recurs a fonts diverses: 1) escrites: cerca bibliogràfica i documental en llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; 2) operadors lògics en el cercador d'Internet; 3) fonts audiovisuals, recursos digitals i entorns virtuals de comunicació
- Ús de tècniques d'anàlisi del contingut de textos escrits (en paper o digital): identificació de les idees principals i secundàries, elaboració d'esquemes que estructurin visualment les idees, resum.
- Contrastació dels continguts de textos analitzats amb els coneixements propis, abans i després de la lectura.
- Cerca del significat del lèxic desconegut a partir del context, analitzant la forma de les paraules o usant diccionaris (en paper o virtuals), amb la contextualització de les accepcions.

##### Expressió de missatges escrits

- Producció de textos escrits amb intencions comunicatives diverses i de diferents contextos d'espai i temps: expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius i argumentatius.
- Composició de textos escrits (en suport paper o digital) propis de l'àmbit acadèmic, especialment: descriptius, expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, instructius

i argumentatius.

- Elaboració de textos escrits que tinguin com a funció la millor presentació oral dels aspectes treballats en les diferents matèries curriculars o en altres situacions comunicatives formals.
- Procediment de planificació per aconseguir coherència en les relacions internes i externes dels continguts de textos escrits: documentació, pluja d'idees, i la seva selecció i ordenació.
- Utilització d'esquemes senzills en l'estructuració dels textos escrits que ajudin a l'estructuració de les idees.
- Procediment de textualització i revisió per aconseguir coherència dels continguts de textos escrits.
- Adequació dels textos al registre formal i acadèmic, tot defugint els usos col·loquials quan la situació comunicativa del missatge ho requereixi.
- Ús dels elements lingüístics i discursius essencials per a la cohesió interna de les idees dins dels textos escrits: connectors textuais bàsics, concordança dins del sintagma nominal i dins del sintagma verbal amb el temps i persona.
- Ús de la puntuació del text escrit en relació amb l'organització oracional i amb la forma del text (els paràgrafs i la distribució i ordenació de les idees expressades).
- Ús dels elements icònics específics de cada matèria curricular en la producció dels discursos escrits.
- Estructuració del text en relació amb els aspectes formals i seguiment de les normes bàsiques de presentació dels treballs escrits.
- Ús de tècniques de tractament textual amb les TIC: processadors de text, programes de presentació, diccionaris electrònics, correctors.
- Interès per la bona presentació dels textos escrits i audiovisuals, tant en suport paper com digital, amb respecte a les normes gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i dels elements icònics utilitzats.

### **Coneixements del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge**

- Identificació i coneixement de les característiques dels discursos expositius, instructius i argumentatius, parant especial atenció a l'expressió de causa i conseqüència.
- Identificació i ús d'alguns connectors al servei de la cohesió del text, especialment els connectors d'enllaç, els connectors temporals, de lloc i útils per ordenar i indicar causa i conseqüència, i d'alguns mecanismes de referència interna, com la coherència verbal i nominal al llarg del text i els procediments de manteniment del referent, amb especial atenció a les substitucions lèxiques.
- Identificació dels camps lexicosemàntics que apareixen en els missatges, augment del coneixement i domini del lèxic nou i procediments de precisió i genuïtat lèxica. Ús de diccionaris temàtics i visuals.

- Reconeixement del paràgraf com a unitat de sentit i de la puntuació com a mecanisme organitzador del text escrit.
- Coneixement i aplicació de lleis ortogràfiques d'excepció en la majoria de textos de producció pròpia.
- Reconeixement dels elements que componen una oració: noms, verbs i complements, determinants, connectors. Funció de cada element en la comunicació.
- Ús d'estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.
- Acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació.
- Ús d'estratègies d'autoavaluació i autocorrecció del procés de realització i els resultats de les produccions escrites.
- Consciència de l'autodiagnòstic de les fortaleses i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu.
- Organització i valoració del treball individual per progressar en l'aprenentatge de manera autònoma i per a la millora personal i del treballen equip per a la construcció col·lectiva del coneixement.

#### **DIMENSÍO ESTÈTICA I LITERÀRIA**

- Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres de literatura juvenil i de literatura tradicional i popular adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.
- Coneixement d'autors de literatura catalana i castellana –especialment novel·la i poesia- del segle XX i contemporanis, a partir de lectures comentades d'obres o fragments, visionat de materials audiovisuals, vídeos, jornades o recitals poètics, assistència a representacions teatrals, audicions de poemes musicats.
- Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.
- Diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures.
- Lectura de contes i altres relats breus, tot comparant i contrastant els temes i elements de la història, les formes d'inici, el desenvolupament cronològic i el desenllaç.
- Lectura de poemes, tot reconeixent el valor simbòlic del llenguatge poètic, els recursos retòrics més importants i els procediments de versificació.
- Lectura d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent els aspectes formals del text teatral, sobretot l'estructura.
- Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació,

versionat a partir d'anàlisis de textos models, i utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures.

- Utilització progressivament i de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.
- Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement del món, de la naturalesa humana i de les relacions entre les persones, i d'un mateix, tot aprofitant la lectura per a repensar les pròpies vivències.
- Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: la cançó i la seva relació amb la poesia com a gènere literari a partir de lectures i audicions de textos coneguts o propers als interessos i gustos de l'alumnat.

### **DIMENSIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL**

- Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva i una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge i una porta oberta a la comprensió del món i de les altres persones.
- Conscienciació de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.
- Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla. Coneixement, mitjançant els enregistraments, de les varietats més rellevants del català.
- Convenciment que el coneixement d'una o dues llengües romàniques proporciona un bagatge que facilita l'accés a altres llengües de la mateixa família, especialment en llengua escrita. Lectura de textos en alguna llengua romànica poc coneguda.
- Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües com a font d'enriquiment personal.
- Disposició per utilitzar els coneixements de llengües, segons el domini diferent que se'n tingui, en contextos reals i funcions diverses: intercanvis amb persones o en recerques d'informació en qualsevol dels formats possibles (audiovisual, Internet, material de consulta) especialment en les recerques d'informació en qualsevol de les matèries curriculars.
- Coneixement i valoració de la cultura, història, geografia, folklore, literatura i costums dels llocs d'origen de l'alumnat nouvingut a les aules.
- Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.
- Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.