

L'ús dels llibres de text amb alumnes que no saben llegir¹

Jean Ciborowski

Resum: Un gran nombre d'alumnes tenen dificultats per comprendre la informació que hi ha als llibres de text que han d'utilitzar. Una de les raons es deu al fet que els llibres sovint estan organitzats de manera que la tasca de llegir-los i reflexionar-hi resulta excessivament difícil. A més, les edicions per al professorat ofereixen poca informació que ajudi a millorar l'ús que en fan els alumnes que els costa llegir. En aquest article l'autora resumeix la bibliografia existent sobre l'ensenyament eficaç dels llibres de text, i proposa idees perquè els educadors especials i els professors uneixin els seus talents per compensar els llibres mal escrits i optimitzar els bons a l'hora d'ensenyar els alumnes, sobretot aquells que no aprenen de la manera que s'espera.

Els alumnes que estan endarrerits respecte als seus companys en la lectura de llibres de text no necessiten llibres «aigualits», ni tampoc un ensenyament «diferent» o «més lent», sinó que necessiten educadors que els ajudin a descobrir com adquirir o recuperar la confiança en les seves habilitats i el control del seu aprenentatge, que han perdut al llarg d'anys d'acumular fracassos i frustracions escolars.

Una manera d'aconseguir-ho és mitjançant una sèrie de tècniques pedagògiques específiques connectades entre elles en tres fases diferents, però recursives, d'ensenyament i d'aprenentatge. Aquestes fases no divideixen el contingut de l'ensenyament i de l'aprenentatge en seccions més fàcils, sinó que són tècniques que ajuden els alumnes a connectar i a ampliar conceptes en els seus hàbits de lectura, d'escriptura i de pensament.

Per a l'alumne o alumna amb dificultats lectores, la fase més crítica és la Fase 1 (abans de la lectura), una fase que es basa en la idea que cada alumne té un bagatge de coneixements i d'experiències que es pot utilitzar com un mitjà per preparar-lo per a l'aprenentatge amb els llibres de text. Un cop l'alumne veu que els seus coneixements previs són reconeguts i valorats seriosament, pot començar a veure les connexions entre les seves experiències úniques i el que ha d'aprendre. Si es veuen capaços, els alumnes que no disposen de prou habilitats lectores poden recuperar gradualment

la confiança per aprendre i inventar estratègies per organitzar i integrar el contingut del llibre de text amb el que ja saben.

La Fase 2 (durant la lectura) i la Fase 3 (després de la lectura) són oportunitats perquè els educadors reptin els alumnes que són mals lectors amb la mateixa intensitat amb què repton els lectors més hàbils. Una vegada els professors han après a ensenyar estratègies per comprendre, estudiar i consolidar les històries, els esdeveniments i els fenòmens que apareixen en els llibres de text, com els d'història, els de socials i els de ciències, probablement descobriran que fins i tot aquells alumnes que s'havien considerat desmotivats poden trobar nous motius per llegir, per créixer en la capacitat de pensar de manera crítica i per desenvolupar actituds més positives envers l'escola i l'aprenentatge.

Experiències

L'esforç per aprendre a llegir

El més segur és que els alumnes amb problemes en la lectura dels llibres de text van tenir dificultats per aprendre a llegir en els primers cursos escolars. Cada vegada hi ha més proves que confirmen la idea que la consciència fonològica constitueix per a l'infant el fac-

1. Títol original: «Using Textbooks with Students Who Cannot Read Them». *Remedial and Special Education*, vol. 16, núm. 2, p. 90-101. Març 1995. Article traduït pel Servei de Traducció i Interpretació de la Facultat de Ciències Humanes, Traducció i Documentació de la Universitat de Vic.

tor més crític en la formació dels components bàsics de lectura (CHALL, 1983; HASKELL, FOORMAN i SWANK, 1992; STANOVICH, 1986a; VELLUTINO, 1991). Normalment aquesta consciència es desenvolupa durant el primer curs, i permet que l'infant descobreixi com s'utilitzen les relacions lletra-so per descodificar les paraules impreses. Quan el lector principiant ja sap descodificar les paraules amb rapidesa i precisió, aconsegueix un nivell d'automatització que facilita al seu torn la fluïdesa en la lectura. Si se sent satisfet, és més probable que l'infant practiqui la lectura, de manera que la rapidesa i la precisió continuen augmentant. Com un tren que surt de l'estació i que de mica en mica va prenent velocitat, el lector principiant va acumulant prou èxits per anar avançant pel camí que porta cap a experiències en la lectura cada vegada més satisfactòries.

Malauradament, per raons que encara són poc clares, hi ha nens i nenes que no desenvolupen la consciència fonològica necessària. En conseqüència, no poden experimentar la satisfacció intrínseca que estimula la rapidesa i la precisió lectores (STANOVICH, 1986a, 1986b). Per a aquests nens i nenes, en canvi, les primeres experiències lectores són estressants i frustrants. S'encallen en un trent aturat, o que avança amb molta dificultat, i s'adonen prou bé que els seus companys de classe els passen al davant amb gran facilitat.

L'immobilisme de l'infant en les primeres fases de lectura fa que altres àrees del seu desenvolupament escolar en resultin afectades. Les habilitats en l'ortografia i en l'escriptura no solament estan estretament relacionades amb les habilitats de lectura, sinó que el nen o la nena que s'esforça per llegir es veurà privat, a més, de l'oportunitat d'ampliar la seva base de coneixements i el seu vocabulari mitjançant les experiències de lectura (SNIDER i TARVER, 1987). Hem de suposar que allò que comença sent un retard lector molt específic més tard posarà en perill el desenvolupament d'altres habilitats relacionades amb l'alfabetització. A llarg termini, les dificultats lectores inicials es desborden i afecten negativament la capacitat de l'infant per controlar de manera més conceptual materials densos, com són els textos expositius que apareixen en els llibres de text. Atès que aquests infants no han après a llegir amb eficàcia, llegir els llibres de text per aprendre els resulta extremament difícil. A mesura que passen a cursos superiors, molts d'ells no arriben mai al mateix nivell que els seus companys. Mentre continua creixent la distància entre el que poden llegir i el que haurien de poder llegir, els pro-

blemes d'aprenentatge i de lectura es generalitzen, per tant, comprometen la destresa per afrontar les paraules i repercuteixen en les estratègies de comprensió i de raonament, en l'atenció i, malauradament, en l'autoestima. El tren no pren mai prou velocitat, sinó que es va alentint, i fins i tot pot retrocedir.

Ja que els mals lectors esmercen menys temps llegint i s'enfronten amb un nombre menor de textos que els bons lectors, són incapaços de treure profit de la pràctica de llegir. I, cosa encara pitjor, de vegades els mals lectors reben una mena d'ensenyament qualitativament diferent del dels bons lectors. Es dedica més temps en tasques de destresa aïllades, quaderns d'exercicis, fulls fònics i altres treballs descontextualitzats, que no pas a llegir textos que tinguin relació. Davant de textos «poc naturals» i menys atractius, el retard del mal lector s'incrementa, mentre la competència del bon lector millora.

Quan els alumnes amb defectes lectors ja tenen edat per aprendre dels llibres de text, probablement no es podran concentrar bé quan hagin de llegir i es distreuran fàcilment o s'angoixaran, sobretot quan se'ls faci llegir en veu alta davant dels seus companys. Podran cometre errors per distracció, o no reflexionaran amb prou cura abans de respondre una pregunta, més aviat «es precipitaran» amb una hipòtesi, sense parar-se a pensar. S'angoixen i dubten sobre la seva habilitat per llegir, i la seva incertesa o ansietat afecta altres tasques d'aprenentatge. Aquests alumnes poden mostrar-se passius i abatuts pel sentiment de derrota que prové dels efectes acumulats d'anys de frustracions i de fracassos en la lectura. No és estrany que sovint no tinguin prou estratègies per organitzar els seus materials i per preparar-se per a les proves. Sembla que els falti consciència del seu estil d'aprenentatge (és a dir, les seves tipologies d'errors, les seves limitacions i les seves capacitats) i del que se'ls demana de la tasca que tenen entre mans. Com a resultat, aquests alumnes tendeixen a avançar amb dificultat en les tasques extraescolars de lectura dels llibres de text, i gairebé mai no els rellegeixen, ni s'autoqüestionen quan estan confosos o dubten d'una paraula o d'un significat.

La discordança entre l'alumne i el llibre de text

Si bé el paper dels llibres de text com a eines pedagògiques principals continua sent relativament in-

discutible, en els darrers anys han estat el focus d'una controvèrsia constant (BRITTON, WOODWARD i BINKLEY, 1993; HERLIHY, 1992). Entre les raons per les quals s'han criticat els llibres de text, s'al·lega que la seva dificultat és decreixent (CHALL i CONARD, 1991), que el seu estil de redacció és poc natural (BRITTON, 1988; TYSON-BERNSTEIN, 1988), que cobreixen massa informació amb molt poca profunditat i eviten la controvèrsia (CHALL, CONARD i HARRIS, 1977; GAGNON, 1987; LARKINS i HAWKINS, 1987; TYSON-BERNSTEIN i WOODWARD, 1989) i que tenen un projecte educatiu insatisfactori (ARMBRUSTER i GUDBRANDSEN, 1986). Un estudi que consistia a preparar els educadors per analitzar els llibres de text (Education Development Center & RMC Research, 1989) va revelar, entre altres coses, que les edicions per al professorat mancaven d'informació important sobre els coneixements previs, les concepcions errònies dels alumnes, les estructures textuais, les tècniques de control de la comprensió, les estratègies d'estudi, l'organització dels capítols i sobre el pensament crític. Com a resultat d'això, els qui critiquen els llibres de text creuen que els llibres actuals no proporcionen ajuda als educadors sobre com aprendre els mitjans per motivar els alumnes a llegir més sobre un tema, i a més, segons els crítics, els llibres de text influeixen poc en el desenvolupament de la comprensió i de les habilitats de raonament d'ordre superior.

El model d'ensenyament-aprenentatge dels llibres de text

Mentre continua el debat sobre la naturalesa del contingut dels llibres de text, la qualitat del projecte educatiu i l'estil de redacció, i sobre quin paper haurien de tenir els llibres de text en el currículum, els professors es veuen enfrontats amb un dilema més urgent: com estimular l'interès dels alumnes pel contingut, i motivar-los a llegir i a estudiar quan a molts d'ells els manquen les habilitats necessàries per fer-ho.

Els educadors especials i els professors posen en comú les seves habilitats

Un gran nombre d'alumnes amb retard lector participen en l'educació especial (capítol 1), o en altres menes de programes d'ensenyament suplementari.

Per tant, és recomanable que els professors aprenguin a treballar cooperativament amb vista a adquirir nous coneixements i idees sobre: a) l'ensenyament i la manera com els infants i els joves aprenen i b) les tècniques pedagògiques innovadores i eficaces que satisfacin millor les necessitats d'un col·lectiu estudiantil més divers.

Certament, cal que el professor o la professora tingui noció del desenvolupament i la connexió entre els continguts de lectura, de pensament i d'aprenentatge, i que l'educador especial apreciï la profunditat i l'abast del contingut que s'ha de cobrir durant l'any escolar (Education Development Center & RMC Research, 1989).

Els professors han de saber-se organitzar i, amb constància i regularitat, han de dedicar temps a planificar. D'altra banda, perquè puguin elaborar projectes és essencial el suport administratiu. Quan s'encoratja el professorat d'assignatures diverses a parlar conjuntament dels problemes i de com resoldre'ls, es desenvolupa un sentiment de camaraderia. En equip, es pot abordar amb més urgència la manera com millorar els fracassos de l'alumnat, i es poden reconèixer més equitativament les realitzacions dels alumnes. L'ensenyament dels llibres de text de manera col·laborativa ha d'implicar, doncs, que els educadors especials i els professors es reuneixin i planifiquin amb regularitat. També ha d'incloure: a) avaluar regularment les necessitats dels alumnes amb dificultats, b) insistir en la integració dels continguts i de les estratègies d'aprenentatge i de lectura i c) encoratjar els professors perquè s'intercanviïn experiències sobre la manera d'ensenyar.

Si els educadors posen en comú els seus recursos i talents per prendre les decisions educatives en equip i de manera regular, es poden obtenir beneficis substancials per a un alumnat amb un ampli ventall d'habilitats. Les decisions preses en cooperació haurien d'abordar les qüestions següents pel que fa al contingut:

1. Quins capítols es tractaran?
2. En quin ordre?
3. Quan es tractaran?
4. Amb quina profunditat?

El professorat també hauria de tractar aquestes qüestions sobre les estratègies específiques:

1. Quines estratègies s'ensenyaran per aprendre aquest contingut?

2. De quina manera s'ensenyaran?
3. En quina situació? (és a dir, a la classe de suport, al centre d'aprenentatge, a la classe, després de la classe especial amb tutor)
4. Com es consolidaran les estratègies amb el temps?
5. Qui ensenyarà les estratègies o donarà suport a les estratègies que a llarg termini resulten útils?

En cas que els alumnes que tenen dificultats en la lectura no participin en programes de suport escolar, el professor ha d'aprendre a dur a terme ell mateix el model d'ensenyament i d'aprenentatge dels llibres de text que es basa en tres fases.

Les tres fases del model d'ensenyament-aprenentatge dels llibres de text

Les tres fases d'ensenyament i d'aprenentatge són generatives i estan interrelacionades. La Fase 1 (abans de la lectura) prepara els alumnes per a la Fase 2 (durant la lectura), la qual al seu torn els prepara per a la Fase 3 (després de la lectura). Idealment, aprendre una lliçó o un capítol es considera com una construcció de coneixements meditada i ben planificada, que passa contínuament per processos de reconstrucció, de reajustament i d'ampliació d'aquells coneixements. I allò que dóna solidesa a aquesta construcció de coneixements són les connexions significatives i lògiques entre el que ja s'ha après i experimentat i allò que s'aprendrà en el llibre de text.

ments són les connexions significatives i lògiques entre el que ja s'ha après i experimentat i allò que s'aprendrà en el llibre de text.

L'ensenyament de continguts als alumnes que són mals lectors requereix més que no pas preparar-los per llegir els llibres de text. I, certament, la lectura guiada de manera específica i les activitats posteriors a la lectura són parts centrals de la metodologia.

El model de tres fases té com a base la comprensió de les característiques dels alumnes amb retard lector i de com es diferencien dels bons lectors en l'aprenentatge dels llibres de text. Un estudi detingut que compara els dos grups abans, durant i després de les conductes de lectura indica clarament que els alumnes amb dificultat lectora no estan preparats per començar a llegir els llibres de text, i, a més, tendeixen a no disposar de les estratègies de lectura necessàries per a una comprensió eficaç. La figura 1 compara les característiques dels alumnes que són bons lectors amb les dels que són mals lectors, en cadascuna de les tres fases del model d'ensenyament-aprenentatge dels llibres de text.

Fase 1 (abans de la lectura): activació dels coneixements previs

La idea bàsica de la Fase 1 és que no n'hi ha prou amb els debats generals a l'aula, sinó que cal que els

Figura 1. Característiques dels bons lectors i dels mals lectors quan utilitzen els llibres de text.

Bons lectors	Mals lectors
Abans de la lectura: . Pensen en el que ja saben sobre un tema . Saben l'objectiu pel qual llegeixen . Estan motivats o interessats per començar a llegir . Tenen una noció general de com es relacionaran les idees principals Durant la lectura: . Paren atenció a les paraules i al significat simultàniament . Llegeixen amb fluïdesa	Abans de la lectura: . Comencen a llegir sense pensar en el tema . No saben per què llegeixen . Els manca interès i motivació per començar a llegir . Tenen molt poca noció de com es relacionaran les idees principals Durant la lectura: . Dediquen una atenció excessiva a les paraules aïllades i no capten el que és rellevant . Llegeixen més lentament i sense variar la velocitat . Tenen dificultat a concentrar-se, sobretot durant la lectura en silenci . No estan disposats a «arriscar-se» i queden fàcilment abatuts per les paraules i el text

. Es concentren bé mentre llegeixen

- . Disposats a «arriscar-se» a trobar paraules difícils i són capaços d'intentar resoldre les ambigüitats del text
- . Construeixen estratègies eficaces per controlar la comprensió
- . Deixen de fer servir una estratègia de «fixació» quan estan confosos
- . Milloren les habilitats lectores

Després de la lectura:

- . Comprenen com es relacionen les peces d'informació
- . Són capaços d'identificar el que és rellevant
- . Estan interessats a llegir més

- . Incapaços de construir estratègies eficaces per controlar la comprensió
- . Poques vegades utilitzen una estratègia de «fixació», avancen amb dificultat, a punt de deixar córrer la tasca
- . El progrés lector és costosament lent

Després de la lectura:

- . No entenen com es relacionen les peces d'informació
- . Poden centrar-se en el que és superflu i perifèric
- . No els agrada llegir

professors i les professores estimulin l'interès dels alumnes amb dificultats en la lectura mitjançant l'activació dels seus coneixements previs (PALINGSAR i BROWN, 1986, 1988) i que els animin a trobar objectius de lectura (FLOOD i LAPP, 1988; IDOL, 1987). Les explicacions que fa el professor sobre el proper capítol que es tractarà resulten insuficients per contactar amb el lector o la lectora que es mostra reaci i que té un historial d'incompetència davant la lectura i de desconnexió durant els debats habituals a l'aula. Els alumnes amb defectes lectors han perdut el control sobre les seves habilitats per aprendre dels llibres de text. Per tant, la Fase 1 els resulta la fase més crítica. Si el dia abans se'ls prepara per al que llegiran, estaran en millors condicions per entrar en contacte amb la lliçó quan el professor o la professora l'exposi a classe. Es pot donar avantatge als mals lectors formulant preguntes obertes amb el propòsit d'assolir tres objectius importants: a) fer que els alumnes pensin en el que ja saben d'un tema, b) centrar la seva atenció en un objectiu de lectura i c) estimular el seu interès i curiositat pel pròxim tema.

Allò que els alumnes comprenen, recorden i infereixen d'un text determinat es relaciona principalment amb els coneixements «previs» als quals poden accedir. Això, al seu torn, els permet entendre els nous coneixements que troben en el text. Els seus coneixements previs poden ser generals o molt específics sobre el tema que es tractarà. Un alumne o una alumna pot tenir uns coneixements generals, per exemple, sobre la navegació, per la seva experiència personal amb

els vaixells. Una vegada s'ha accedit a aquests coneixements previs, aquests poden fer molt més significatius la lectura i la reflexió, per exemple, sobre els viatges marítics de Colom i les seves decisions sobre les rutes que va emprendre.

L'ensenyament, per tant, ha de proporcionar ajudes perquè els lectors construeixin a partir dels seus coneixements previs i els activin, i facin connexions significatives d'allò que els és familiar, que saben i que experimenten amb el que aprendran. Aleshores centraran millor la seva atenció en un objectiu de lectura, i llegir els farà estar contents perquè troben sentit en la tasca.

Una manera de començar el procés de reconeixement i d'avaluació dels coneixements previs dels alumnes és portar un registre informal i freqüent sobre els seus interessos, les seves capacitats i les seves experiències significatives. Si els professors conscientment potencien les motivacions i les qualitats específiques de cada alumne, els lectors reacis poden animar-se a participar en els debats i l'aprenentatge pren més sentit. A més, probablement es descobriran idees, o se'n construiran o reconstruiran d'altres. Independentment de les seves capacitats lectores, cada alumne disposa de coneixements que són pertinents i té habilitats i curiositats que es poden estimular. Quan els professors disposen d'aquesta valuosa informació a fi d'utilitzar-la a l'hora de formular preguntes abans de la lectura i en els debats, estan reconeixent la idiosincràcia de cada alumne i, en fer-ho, l'ajuden a sentir-se bé una altra vegada en la situació d'aprenentatge.

Durant la Fase 1, els professors també poden determinar el que l'alumne sap o no sap sobre un tema. Els debats poden oferir, tant als professors com als alumnes, l'oportunitat per identificar creences fermament sostingudes i conceptes erronis que es poden emprar per construir ponts més significatius entre les maneres de pensar anteriors i les noves. Quan els professors consideren les idees errònies o els buits en els coneixements com a oportunitats d'aprenentatge beneficis, els alumnes que són aprenents reactis comencen a adonar-se que els errors no solament són acceptables, sinó que són útils i pedagògics.

El fet d'activar els coneixements previs de l'alumne i centrar la seva atenció en un objectiu de lectura afavorirà els alumnes amb retard lector, ja que els per-

metrà: a) pensar en el que ja saben sobre un tema, b) adquirir una comprensió general de com es relacionen les idees principals i c) augmentar la seva confiança i motivació per llegir més.

Situacions i tècniques per a la Fase 1

La figura 2 mostra les situacions recomanables en què s'hauria de realitzar l'ensenyament de cadascuna de les tres fases del model d'ensenyament-aprenentatge dels llibres de text. Tal com es mostra en la figura 2, les situacions per a la Fase 1 haurien de desenvolupar-se en un grup petit dins una classe general, o bé en una classe de suport, un centre d'aprenentatge, una classe

Figura 2. El model d'ensenyament-aprenentatge dels llibres de text basat en tres fases

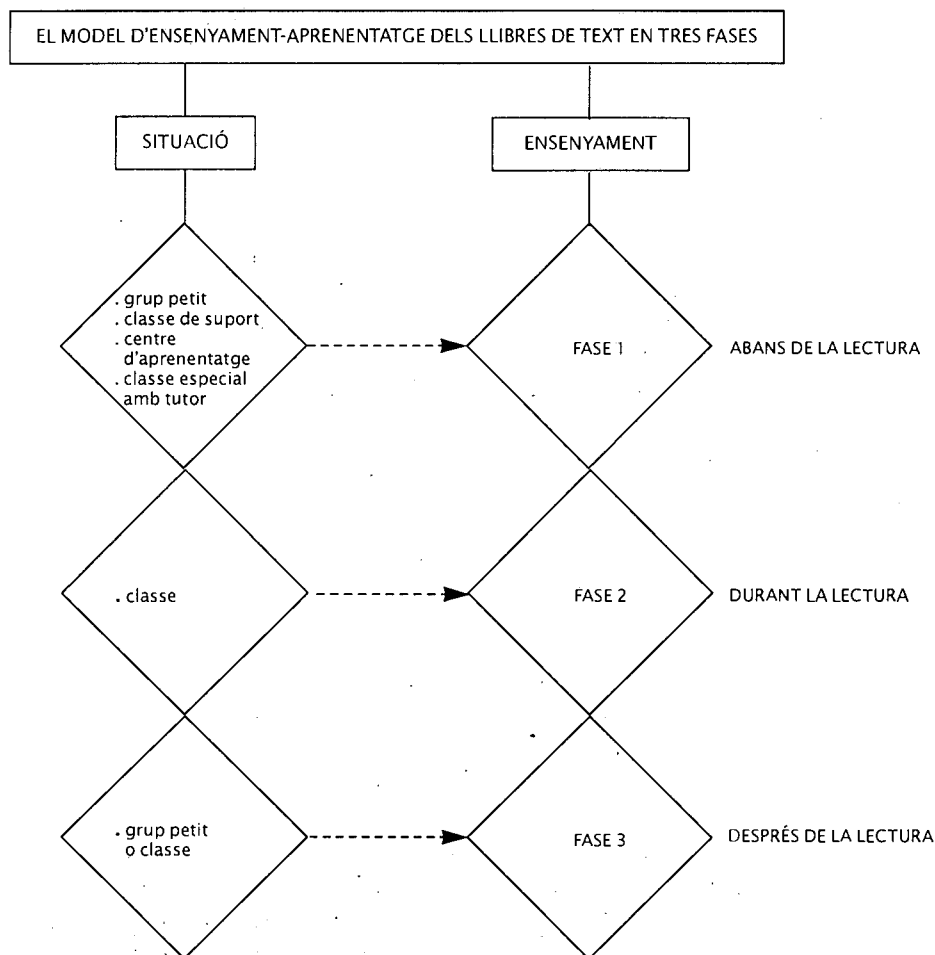


Figura 3. Abans de la lectura, tasca de vocabulari

Curs 5 CAPÍTOL 6 La primera colònia, Jamestown		
Nou capítol paraules	El que crec que ja sé	(S'ha de completar en la Fase 3) El que ara sé
Què és una colònia?	Les formigues tenen colònies	
On era Jamestown?	?	
Què és un accionista?	?	
Què és un guany?	Diners Diners	
Què és un contracte d'aprenentatge?	?	
Què és la prosperitat?	Passar-s'ho bé	
Què és una plaga?	No ho sé	

especial amb tutor, o en qualsevol altra situació anterior a la introducció de la lliçó a classe.

Tot seguit s'exposen exemples de les tècniques de la Fase 1.

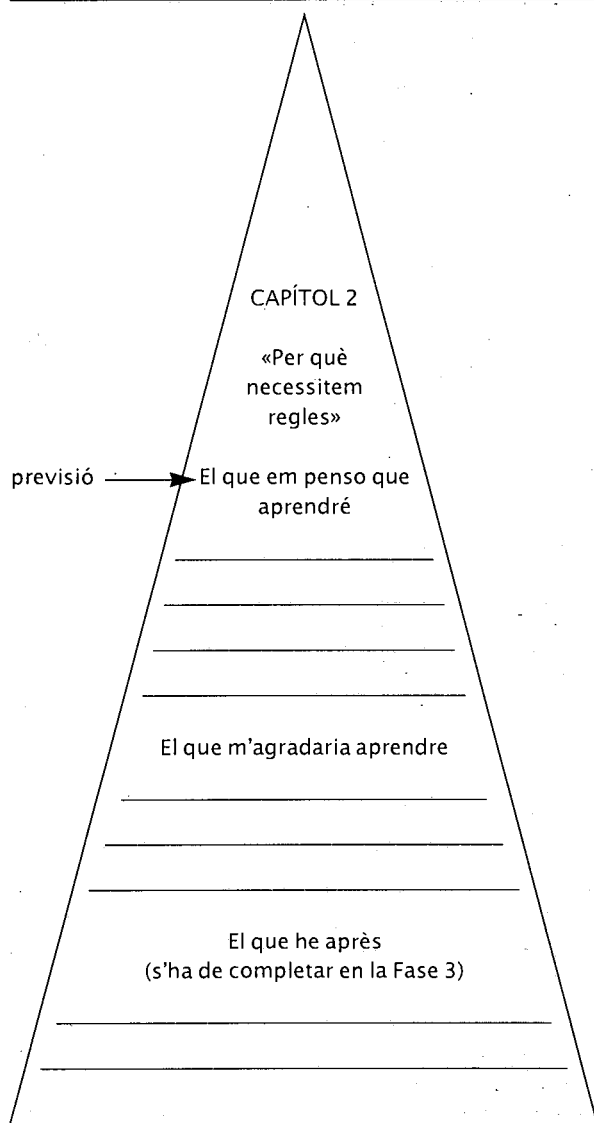
1. *Selecció del vocabulari bàsic.* El professor o la professora introdueix amb una cura especial les paraules que ha seleccionat del text, ja que els capítols dels llibres contenen una gran quantitat d'informació. El professor selecciona el vocabulari bàsic, determinant les paraules que probablement l'alumne es tornarà a trobar, o només aquelles que tenen relació amb les idees principals de la lliçó, i les escriu a la pissarra o en un formulari senzill, com el de la figura 3. El professor demana als alumnes que escriguin una resposta, encara que només sigui una hipòtesi, i després recull els fulls. Durant la Fase 3, o al final de la lliçó, torna els fulls als alumnes perquè omplin l'última columna i puguin observar les seves primeres respostes. Els errors o les omissions inicials s'haurien de considerar pedagògics i fer-los servir per ajudar els alumnes a ser més conscients dels seus propis patrons de raonament i d'aprenentatge.

2. *Esriptura de les previsions.* Quan els alumnes aprenen a fer previsions raonables sobre el que llegiran, anticipen el que creuen que l'autor dirà, i comencen a pensar sobre l'objectiu per al qual llegeixen. Com que no hi ha previsions correctes ni errònies, els alumnes que tenen menys confiança en les seves habilitats d'aprenentatge poden sentir-se capaços de respondre sense córrer el risc de tornar-se a equivocar.

Les figures triangulars, com la figura 4, es poden utilitzar per registrar les previsions del lector. Els professors poden distribuir les figures triangulars, tot remarcant que la base del triangle és l'àrea més àmplia on s'espera que els alumnes escriguin més informació. El professor o la professora encoratja els alumnes a escriure de manera lliure i creativa, i fonèticament (si estan insegurs de com s'escriu una paraula). Aquesta és una activitat excel·lent per al treball en parelles o en grups petits. El professor recull els triangles i els torna a repartir durant la Fase 3, quan finalitza el capítol.

3. *Utilització d'analogies i d'imatges visuals en els debats abans de la lectura.* Les analogies i les imatges visuals ajuden els alumnes a fer connexions significati-

Figura 4. Abans de la lectura, tasca de previsions



ves d'allò que els és familiar i que saben amb el que llegiran. Les analogies i les imatges visuals resulten interessants perquè fan possible que l'alumne construeixi representacions mentals de les idees, i serveixen també d'ajuda perquè organitzi la informació nova, que fan menys arbitrària en facilitar-ne la retenció i la memorització. Les analogies haurien de ser fàcils d'aprendre i de recordar. D'altra banda, s'hauria de potenciar el fet que els alumnes comencin a pensar establint analogies, ja que sens dubte, malgrat el retard lector, ajuden a desenvolupar la seva capacitat d'abstracció.

4. *Distribució de mapes conceptuals.* Els mapes semàntics són mapes de paraules senzills i de lectura fàcil que es mostren als alumnes abans, durant i després de la lectura del llibre de text. Quan es presenten els mapes abans de la lectura, es fa amb el propòsit que serveixin com un organitzador previ, a fi d'oferir als alumnes una *visió prèvia* de les idees i dels conceptes importants del capítol, i de com estan relacionats. Els mapes es diferencien segons si reflecteixen els continguts d'una lliçó que es deriva d'una lliçó apresada anteriorment, o si presenten informació totalment nova. Les directrius bàsiques que cal seguir a l'hora d'elaborar mapes són:

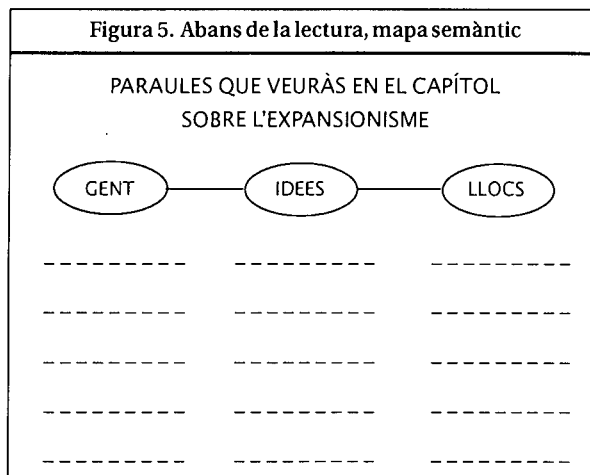
1. Es poden construir mapes menys detallats i més generals si els alumnes ja posseeixen uns quants coneixements conceptuals sobre la pròxima lliçó.
2. Una mapa és eficaç quan expressa les relacions entre les idees de manera significativa i explícita, més que no pas de forma arbitrària o implícita.
3. Un mapa *no* és eficaç quan és massa específic, massa literal, o quan presenta resums o trets generals.

Els mapes poden ser també eines útils per als mestres que treballen en equip. Atès que per dissenyar els mapes s'han d'aclarir els objectius de les lliçons, l'ensenyament es concentra més i il·lustra nous procediments per treballar la informació. Els mapes i els organitzadors també són excel·lents per establir contacte amb els pares i oferir-los una *visió prèvia* del que s'espera que aprenguin els alumnes.

Una vegada s'han distribuït abans de debatre el capítol, els mapes serveixen per preparar els alumnes i donar-los confiança perquè participin més activament en la propera lliçó del llibre. Els alumnes poden completar els mapes parcialment, i això fa que observin l'estructura general de la nova informació, si bé no tots els detalls importants. Posteriorment, a mesura que llegeixen, poden incloure-hi nova informació. La figura 5 mostra un exemple d'un mapa semàntic.

Quan l'educador ha seleccionat i ha completat les tècniques de la Fase 1 més apropiades, l'alumne ja està preparat per concloure la Fase 1 i avançar cap a la Fase 2 d'aprenentatge. En la Fase 1, l'alumne o l'alumna agrupa les idees principals en un bloc ordenat i manejable que li proporcionarà la confiança, els coneixements previs i l'interès en la lliçó que se li exposarà a

Figura 5. Abans de la lectura, mapa semàntic



classe. Amb l'ajut d'una visió prèvia de la nova lliçó, l'alumne veu que pot controlar millor la situació i se sent més segur i molt més preparat per llegir i comprendre el llibre de text.

Fase 2 (durant la lectura): proporcionar ajudes perquè els alumnes compreguin i pensin de manera més activa

La idea principal de la Fase 2 és que els infants i els nois i les noies que presenten retard lector sovint no responen bé a les classes llargues i dirigides pel professor, ni tampoc interactuen amb els llibres de text durant la lectura oral o en silenci. Quan les classes són nombroses, l'alumne o l'alumna amb dificultats per llegir no acaba de controlar el seu propi aprenentatge, i per això es torna passiu, perd el fil argumental del que s'ha dit i deixa de prestar atenció.

Els alumnes amb dificultat lectora, quan llegeixen llibres de text, solen dedicar més temps i esforços a les paraules aïllades que no pas a construir significats a partir del text. A diferència dels bons lectors, que reconeixen automàticament les paraules familiars i que poden descodificar les paraules menys conegudes, els mals lectors sovint mostren un estil de lectura dificultós i fragmentat que els exigeix un esforç excessiu d'atenció i d'interès. Això es produeix sobretot durant la lectura silenciosa característica dels deures extraescolars. A més, ja que els mals lectors dediquen massa atenció a les paraules aïllades, són menys capaços d'utilitzar el context per preveure'n el significat.

D'això resulta un fracàs per activar o inventar estratègies d'autoajuda, a mesura que topen amb punts ambigus al llarg del text. Les estratègies d'autoajuda sovint impliquen tornar a llegir un paràgraf més lentament, repetir un punt destacat, parlar amb un mateix i prendre notes.

Finalment, cal dir que la dificultat empitjora pel fet que en la majoria dels llibres de text les idees principals estan ancorades, les estructures són implícites i s'hi tracten molts conceptes de manera superficial. Quan aquests alumnes s'enfronten amb les paraules, perden el fil de l'argument i l'atenció, i sovint fracassen a l'hora de comprendre'n el significat. Per tant, molts d'ells abandonen la tasca o es neguen a continuar llegint el llibre. És en aquest moment que cal preguntar-se com s'han d'ensenyar a aquests lectors les estratègies que necessiten per reeixir quan aquestes estratègies només es poden dominar mentre practiquen la lectura, una tasca per a la qual són incapaços.

Així com l'èxit de la Fase 1 consisteix en la creença del professor en la força dels coneixements previs, l'èxit de la Fase 2 depèn del gir per part del professor cap a l'aprenentatge d'estratègies més centrades en l'alumne. La metodologia anomenada ensenyament d'estratègies requereix que l'educador renunciï al paper d'orador i que aprengui, en canvi, a ensenyar tècniques d'aprenentatge específiques que portaran el mal lector cap a un paper més estratègic i participatiu en l'activitat d'aprenentatge o de lectura.

L'ensenyament d'estratègies requereix temps i demanda que el professor o la professora reflexioni acuradament sobre com ha d'ensenyar una estratègia i per què, en quin moment i per a quins problemes s'ha d'utilitzar, o en quines circumstàncies s'ha d'aplicar. Això també implica modelar de manera freqüent i tornar a ensenyar determinades estratègies sempre que calgui (ELLIS, 1993; GASKINS i ELLIOT 1991; SWANSON, 1989).

L'èxit en l'ensenyament d'estratègies depèn en gran mesura de tres criteris: a) el compromís per part del professor o la professora d'adquirir un repertori d'estratègies d'aprenentatge que han resultat prometedores amb els alumnes amb dificultats lectores, b) la manera com poden modelar els professors els seus raonaments estratègics i c) de quina manera els alumnes es convencen que les estratègies els són útils per millorar en els cursos. Els especialistes en l'àmbit de l'ensenyament d'estratègies (ELLIS, DESHLER, LENZ, SCHUMAKER i CLARK, 1991; PRESSLEY, 1990; SWANSON, 1989; WOGN,

1985) han realitzat un bon nombre d'observacions útils sobre els professors i l'ensenyança d'estratègies. La figura 6 mostra les característiques del professorat qualificat per ensenyar estratègies i del que mostra poca preparació per ensenyar-les.

No totes les estratègies resulten apropiades per a tots els alumnes que s'han d'esforçar per llegir, ni es poden aplicar de manera global a totes les tasques de lectura. A més, no totes les estratègies s'han validat científicament. No obstant això, els professors poden descobrir les estratègies de lectura i de raonament que amb el temps s'ha comprovat que funcionen millor, i potenciar-les per estimular els desitjos i les habilitats

de l'alumnat per: a) saber tractar més bé les paraules i els significats de manera simultània, b) afrontar més eficaçment les ambigüitats dels textos, c) desenvolupar l'autocomprensió i les estratègies d'estudi, i d) sentir-se motivats per llegir més.

A continuació es mostren exemples de les tècniques de la Fase 2.

1. *Tècniques d'ensenyament recíproc*. Tal com presenten Palincsar i Brown (1986, 1988), les tècniques d'ensenyament recíproc són especialment eficaces per ajudar els alumnes amb dificultat lectora a adquirir un sentit de control del seu aprenentatge, perquè fan que els alumnes assumeixin papers més dominants en el

Figura 6. Conducta del professorat bo i del professorat mediocre en l'ensenyament d'estratègies

PROFESSORAT BO EN L'ENSENYAMENT D'ESTRATÈGIES	PROFESSORAT MEDIOCRE EN L'ENSENYAMENT D'ESTRATÈGIES
- Procuren que l'ensenyament d'estratègies sigui ben planificat i continu. - De manera oberta «modelen» els seus pensaments d'autoregulació. Per exemple: [«Avui a la classe ... farem tres coses. La primera cosa que farem serà ... La segona cosa que farem serà ... i la tercera cosa que farem serà ...»].	- Proporcionen un ensenyament d'estratègies fragmentat i «poc científic». - Tendeixen a no ser conscients dels seus propis processos mentals.
Identifiquen i ensenyen els requisits estratègics previs abans d'ensenyar l'estratègia. Per exemple: [«Abans d'obrir els llibres per aprendre com tenir una visió prèvia de les estructures dels textos, assegurem-nos que tots ens recordem de les 3 estructures més comunes que es troben en els llibres d'història. Si creieu que potser després us oblidareu d'aquestes estructures, aleshores, que hauríeu de fer ara?»].	Solen ignorar els requisits previs o els ensenyen juntament amb l'estratègia.
Centren l'ensenyament d'estratègies en el que s'està fent i per què. Per exemple: [«Recordeu-vos-en, busquem les estructures del text perquè puguem millorar les nostres possibilitats de recordar les idees principals i, per tant, fer-ho millor en la prova sobre el capítol la setmana que ve. Penseu en les 6 pàgines que va llegir ahir. Quines estructures va decidir que eren les comunes?»].	Centren l'ensenyament d'estratègies en la memorització dels passos estratègics.
Treballen de ple per fer que els alumnes s'enforteixin, s'autoregulin i estableixin els seus objectius	Estableixen objectius per als alumnes, exageren les lloances, utilitzen reforçants extrínsecs.
Saben que l'ensenyament d'estratègies requereix temps i esforç. Per exemple: [«Potser trigareu unes quantes setmanes a saber reconèixer les estructures del llibre de text. No tingueu pressa. Heu de practicar.»].	Esperen que els alumnes en treuran profit immediatament.

procés d'aprenentatge. Això s'aconsegueix ensenyant-los a portar els debats sobre un text. En l'ensenyament recíproc, els professors i els alumnes construeixen el significat del text de manera conjunta, mitjançant quatre processos que requereixen un modelatge inicial per part del professor o la professora i que progressivament es traspassa als alumnes. A mesura que sorgeixen més oportunitats perquè els alumnes participin, es pot utilitzar de manera més eficaç la diversitat que hi ha entre ells pel que fa als seus orígens culturals i lingüístics, els seus coneixements previs, les seves experiències, les seves capacitats i els seus interessos. Si s'actua amb cura, els avenços en l'ensenyament recíproc es consoliden durant la Fase 1 d'aprenentatge. Si s'ha planificat adequadament, el mètode requerirà aproximadament 10 dies perquè els professor i els alumnes el dominin.

2. *Inserció.* D'acord amb Vaughn i Estes (1986), la *inserció* és una tècnica de lectura activa. Aquesta tècnica resulta especialment útil perquè els alumnes amb dificultats lectores s'adonin d'un fracàs en la comprensió, de manera que puguin aclarir a temps l'ambigüitat en un punt posterior. Aquesta estratègia és sobretot eficaç quan els estudiants disposen dels seus propis llibres i poden fer-hi senyals. Però si no és possible fotocopiar o senyalar els textos que s'han de llegir com a deures, els alumnes poden fer servir notes adhesives o trossos de paper als marges dels textos. Als alumnes se'ls assignen pàgines per llegir com a deure extraescolar o com a activitat de classe, prèvia revisió de l'esquema de marcatge següent, que cal inserir.

- X Penso de manera diferent
- + Informació nova
- ! Ostres!
- ?? No ho entenc
- * Molt important

Es demana als alumnes que copïin els símbols en un senyalitzador de paper que faran servir durant la tasca de lectura. També se'ls pot animar que s'inventin els seus codis o símbols. En fer-ho, pensaran en la manera com raonen i avancen a un ritme més constant cap a l'aprenentatge autònom.

3. *Estratègies amb mapes.* Es preparen mapes per al treball de lectura, o bé s'ensenyà als alumnes a construir els seus. Els mapes per a les activitats de lectura poden ser extensions de mapes conceptuals (introduïts en la Fase 1), o bé mapes nous construïts per a la

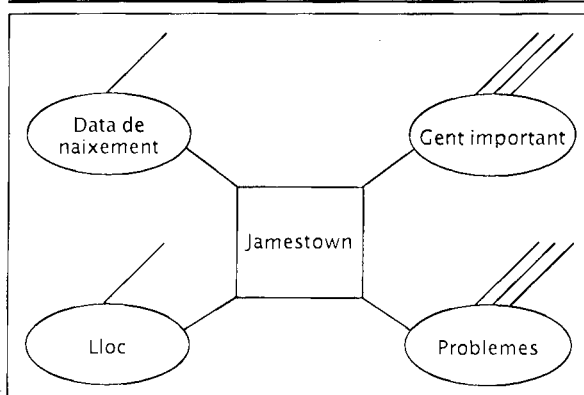
lectura. Els mapes poden resultar sobretot eficaços durant la Fase 2, ja que poden ajudar els lectors a centrar-se en allò que destaca en el text, i també pot facilitar-los el control de la seva comprensió. Atès que els mapes per a la lectura poden combinar símbols visuals o gràfics amb paraules i frases, tendeixen a ser una tasca més atractiva que no pas la tradicional presa de notes o l'elaboració d'esquemes.

Igual que en l'ensenyament recíproc, els professors haurien de modelar regularment la construcció dels mapes per a les tasques de lectura, utilitzant, per exemple, un projector de transparències o la pissarra. També han de parlar de manera clara sobre el motius que hi ha darrera cada part de l'elaboració dels mapes. Els professors haurien de construir mapes que ensenyin els lectors a pensar en les estructures del text. S'han d'estimular els lectors que hi facin afegitons, dibuixos, o que incorporin qualsevol altra «clau», que els ajudin a organitzar i recordar el text. Gradualment, els alumnes haurien de ser capaços de construir de manera autònoma els seus mapes.

Per començar, el professor o la professora reparteix els mapes per a l'activitat de lectura, per exemple, com els que apareixen en la figura 7, immediatament abans de llegir, i demana als alumnes que hi incloguin la informació que hi manca a mesura que llegeixen, o bé distribueix mapes de capítols com una alternativa a la presa de notes o als esquemes.

4. *Ensenyament d'estratègies transaccional.* L'ensenyament d'estratègies transaccional posa en relleu l'ús coordinat d'una varietat d'estratègies mitjançant

Figura 7. Durant la lectura, idees del mapa de capítols



les explicacions directes i el modelatge (vegeu PRESSLEY i altres, 1992, per a una visió completa de l'ensenyament transaccional). Aquest mètode demana que els professors prestin tanta atenció a l'hora d'ajudar els alumnes a comprendre el raonament de les seves respostes i del seu ús d'estratègies com quan ensenyen les mateixes estratègies. Els objectius de l'ensenyament d'estratègies transaccional inclouen no solament millorar el rendiment escolar amb l'ús d'estratègies, sinó que també aspiren a reforçar el compromís dels alumnes per aprendre. En concret, aquest tipus d'ensenyament suposa: a) construir i reconstruir, els professors i els alumnes conjuntament, el significat del text, b) oferir als alumnes un nombre petit d'estratègies durant qualsevol lliçó, i demostrar-los com utilitzar-les i coordinar-les amb estratègies prèviament apreses, c) fer tot sovint debats sobre l'ús natural de les estratègies i com relacionar-les amb el contingut del llibre de text i d) fomentar la motivació i l'interès per llegir. Per exemple, la professora Romaine comença la seva classe de socials de cinquè curs parlant amb els alumnes sobre quines són les estratègies de lectura que més els agraden i per què (per exemple, pensar en veu alta, tornar a llegir, imaginar el text, descobrir una analogia, fer resums breus, fer un mapa del text, utilitzar la *inserció*, fer previsions, parafrasejar, etc.). Romaine examina: a) com són les estratègies, b) per què són útils, i c) les idees dels seus alumnes sobre quan s'han d'utilitzar. Romaine, juntament amb els alumnes, estableix la relació entre l'estratègia i el contingut explícit, a mesura que modela el seu pensament estratègic i la seva conducta lectora, llegint un text breu a la classe en veu alta.

Al mateix temps, Romaine pren en consideració cadascuna de les respostes durant la tasca dels alumnes, sobretot per saber fins a quin punt són eficients i flexibles en l'ús d'estratègies. Romaine posa en relleu les connexions entre els coneixements previs i els nous coneixements i anirà treballant perquè els alumnes arribin a fer aquestes connexions sense el seu ajut.

Fase 3 (després de la lectura): la consolidació i l'ampliació del coneixement dels llibres de text

La idea fonamental de la Fase 3 és que les proves per escrit no són una ajuda suficient perquè els alumnes retinguin els nous coneixements, sinó que els professors haurien d'ajudar-los a fer un seguiment dels

seus progressos i a incorporar el que aprenen en els llibres de text al seu món personal. Si bé part de l'èxit de la Fase 1 i de la Fase 2 consisteix en la creença per part del professorat en la força dels coneixements previs del l'alumne i en el compromís amb un aprenentatge centrat en l'alumne, l'èxit de la Fase 3 té molt a veure amb l'habilitat de l'educador per guiar els alumnes a l'hora d'aprendre a connectar i consolidar els nous coneixements basats en aprenentatges i experiències anteriors, tant a dins com a fora de l'aula. Les estratègies de la Fase 3 ajudaran els alumnes a: a) comprendre com es relacionen les peces d'informació, b) aprendre a identificar el que és rellevant i el que és superflu, i c) interessar-se més per la lectura.

A continuació vénen exemples de les tècniques de la Fase 3.

1. *Formularis complets de vocabulari/previsions de la Fase 1.* Per tal de dur a terme aquesta tècnica, el professor o la professora distribueix als alumnes els formularis de vocabulari de la Fase 1 (vegeu la figura 3) i fa que completin la tercera columna. I encara més important, el professor fa que els alumnes estudiïn els seus canvis de pensament, comparant les respostes de la columna 2 amb les de la columna 3.

2. *Fer que els alumnes analitzin les preguntes del final del capítol.* Als alumnes els agrada aquesta activitat perquè no els demana que responguin preguntes, sinó que els ajuda a aprendre com utilitzar les preguntes per pensar en el contingut. S'enseny a als alumnes a distingir tres tipus de preguntes que figuren al final de capítol: a) les preguntes que demanen respostes literals o objectives, b) les preguntes que demanen als alumnes que facin inferències o anàlisis i c) les preguntes que demanen l'opinió dels alumnes. Quan els alumnes aprenen a diferenciar els tipus de preguntes, poden aprendre a formular-ne quan llegeixin i, quan en una tasca s'han de respondre preguntes, es poden estalviar temps si no pensen en la resposta d'una pregunta d'opinió.

3. *Fer que els alumnes ampliiïn els mapes conceptuals.* Una vegada s'ha llegit el text, els mapes són una eina eficaç per consolidar l'aprenentatge, i poden ser una alternativa a les proves per escrit. Per als alumnes a qui la lectura els ha semblat desagradable, els exercicis amb mapes poden servir d'incentiu per tornar a llegir. A més, en la Fase 3, els mapes ja haurien de ser una tasca habitual, perquè la pràctica i la repetició produeixen sentiments d'èxit i de confiança. Els alumnes que tenen dificultats en la lectura poden començar a

descobrir, a mesura que avancen en els capítols dels llibres, els mètodes amb què poden millorar l'ús que fan dels mapes, i també la manera de perfeccionar-los i de crear-ne de nous. Els alumnes poden incloure informació als mapes, a partir de mapes anteriors, o bé poden construir-ne de nous. Gradualment, haurien d'experimentar amb més símbols i dibuixos, i amb més colors, paraules o frases. També podrien treballar de manera col·laborativa o independentment en grups d'estudi. La idea és que els alumnes utilitzin paraules i claus visuals per fer connexions entre les idees del llibre de text. D'aquesta manera, comencen a processar la informació a un nivell més profund i significatiu, el qual posteriorment els hauria de facilitar la retenció i la memorització. Però, sobretot, els alumnes haurien de dedicar temps a debatre les raons que animen les seves decisions a l'hora de construir mapes. Aquesta tècnica pot potenciar no solament les interaccions a l'aula, sinó que també pot motivar la lectura i millorar la competència lectora.

4. *Fer que els alumnes descobreixin les estructures del text.* Al principi, les estructures textuais es poden fer explícites al lector, tot distribuint marcs que les identifiquin. Aleshores, amb el temps, el professor pot proporcionar marcs que continguin menys informació, obligant els lectors a identificar les estructures per ells mateixos (per exemple, causa/efecte, problema/solució, comparació/contrast, llistes, etc.). Quan els alumnes són capaços d'identificar de manera autònoma les estructures dels textos, milloraran no solament l'habilitat per recordar la informació important, sinó també la destresa per organitzar i expressar els pensaments per escrit.

Tal com s'ha observat en els treballs recents en l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge de llibres de text (per exemple, CIBOROWSKI, 1992; FIORE i NERO, 1993; GUERIN, 1992), per tal d'ensenyar la diversa població d'alumnes actualment inscrits en les escoles d'Amèrica, els professors han d'abandonar el paper tradicional de distribuïdors de coneixements, i els cal adoptar un nou paradigma pedagògic en el qual l'aprenentatge dels llibres de text es considera un procés recursiu i interactiu que implica dur a terme un ventall d'activitats abans, durant i després de la lectura. A la figura 8, es mostra de manera succinta el canvi de prioritats que hi ha hagut entre els antics procediments i els nous en l'ensenyament de continguts adreçat als alumnes que tenen dificultats en la lectura.

Conclusions i recomanacions per al professorat

Els bons professors poden optimitzar l'ús dels llibres de text, fins i tot dels mediocres, sobretot si els agrada ensenyar i els entusiasma la seva matèria d'ensenyament, si estan disposats a col·laborar amb els educadors especials o els tutors i si els plau fer que l'aprenentatge sigui motivador. En un ambient en què la diversitat estudiantil és cada vegada més gran, els professors o les professores amb capacitat per fomentar la confiança entre ells mateixos i els alumnes seran els educadors amb més èxit. La confiança entre el professor i l'alumne que ha experimentat considerables fracassos i frustracions escolars pot fomentar en l'alumne l'autodeterminació i la predisposició a arriscar-se i, a llarg termini, la confiança per voler aprendre més (ENSMINGER i DANGEL, 1992). A un professor o una professora eficaç li agrada ensenyar continguts, i és una persona que pensa estratègicament i que treballa cooperativament.

En definitiva, el professor o la professora que fa servir bé el llibre de text és el que: a) dedica temps per pensar en les maneres de potenciar les capacitats dels alumnes, i els ajuda a fer connexions entre les seves experiències i l'aprenentatge del contingut dels llibres, b) creu que la manera *com* s'aprèn és tan important com *el que* s'aprèn, c) té grans expectatives sobre tots els alumnes, sobretot d'aquells que tenen dificultats lectores, d) repta tots els alumnes, independentment de quin sigui el seu grau d'habilitats, e) ensenya simultàniament a llegir, a pensar, a més dels continguts, f) és un educador d'estratègies que modela les seves pròpies estratègies pensant en veu alta, o bé amb altres maneres visibles i g) treballa en equip amb l'educador especial per establir estructures de lectura acoblades, tutoria entre iguals, sessions d'estudi després de l'escola, o altres estructures d'aprenentatge cooperatives, tant a dins com a fora de l'aula.

Els alumnes que usen bé els llibres de text: a) aprenen a pensar en els seus coneixements previs quan llegeixen noves idees en els llibres, b) aprenen a controlar millor la seva comprensió (i la seva confusió), c) adquireixen gradualment un repertori d'estratègies de lectura, de raonament i d'estudi i dominen les que funcionen millor, d) guanyen prou confiança per crear i posar a prova les seves estratègies i e) són capaços de fer connexions entre el que aprenen en els llibres i el seu món i la seva comunitat personals.

Figura 8. Punts de vista antics i nous sobre l'ensenyament dels continguts

Canvi en els procediments per ensenyar als alumnes amb dificultat lectora durant la classe

	PROCEDIMENTS ANTICS	PROCEDIMENTS NOUS
ABANS DE LA LECTURA	El professor o la professora fa un breu debat sobre el nou capítol.	El professor o la professora considera les tasques anteriors a la lectura com una fase crítica de l'ensenyament (per exemple, les activitats abans de la lectura poden tenir lloc durant la classe de suport abans d'introduir el capítol a la classe).
DURANT LA LECTURA	Assigna com a deure pàgines per llegir i preguntes per respondre que hi ha al final del capítol, i demana als alumnes que es preparin per debatre el text. Fa la classe, participa en el debat i formula preguntes.	Assigna una part de lectura i d'escriptura per a la classe per tal que es practiquin la lectura guiada i altres estratègies. Sovint es fan explícites les connexions amb el material.
DESPRÉS DE LA LECTURA	Proves per escrit.	Els alumnes col·laboren i estudien conjuntament per preparar-se per a les proves. S'estimulen els projectes innovadors, com són els mapes de capítols que demostren que els alumnes comprenen. Comença la transició cap al nou capítol.

Aquest article ha presentat un model d'ensenyament-aprenentatge dels llibres de text, i ha mostrat les estratègies que els educadors especials i els professors poden utilitzar davant d'un alumnat amb una àmplia diversitat d'habilitats lectores. Tanmateix, abans de començar l'ensenyament i l'aprenentatge, els professors han de determinar la correspondència que sigui millor entre el nivell d'ensenyament i els lectors, ja que per a alguns alumnes un llibre de text els pot resultar massa fàcil, per a d'altres massa difícil i per a uns quants simplement correcte.

Referències bibliogràfiques

- ARMBRUSTER, B.B. i GUDBRANDSEN, B. (1986). Reading comprehension in social studies programs. *Reading Research Quarterly*, núm. 21, p. 36-48.
- BRITTON, B. (1988). *The impact of good and bad writers or learners*. Article presentat a la conferència anual de l'American Educational Research Association, Nova Orleans.
- BRITTON, B., WOODWARD, A. i BINKLEY, M. (eds.) (1993). *Learning from textbooks: Theory and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CHALL, J.S. (1983). *Learning to read: The great debate*. Nova York: McGraw-Hill.
- CHALL, J.S. i CONARD, S.S. (1991). *Should textbooks challenge students?* Nova York: Teachers College Press.
- CHALL, J.S., CONARD, S. i HARRIS, S. (1977). *An analysis of textbooks in relation to declining SAT scores*. Princeton, NJ: College Entrance Examination Board and Educational Testing Service.
- CIBOROWSKI, J. (1992). *Textbooks and the students who can't read them: A guide for the teaching of content*. Cambridge, M.A.: Brookline.
- EDUCATION DEVELOPMENT CENTER i RMC RESEARCH (1989). *Improving textbooks usability: Final report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 310 585).

- ELLIS, E.S. (1993). Integrative strategy instruction. A Potential model for teaching content area subjects to adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, núm. 26, p. 358, 383, 398.
- ELLIS, E.S., DESHLER, D.D., LENZ, E.K., SCHUMAKER, J.B. i CLARK, F.L. (1991). An instructional model for teaching learning strategies. *Focus on Exceptional Children*, núm. 23 (6), p. 1-24.
- ENSMINGER, E.E. i DANGEL, H.L. (1992). The foxfire pedagogy: A confluence of best practices for special education. *Focus on Exceptional Children*, núm. 24(7), p. 1-15.
- FIGLIO, T.A. i NERO, R. (1993). *Integrating diverse learners into mainstream education: The role of instructional materials, adoption and selection*. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.
- FLOOD, J.Y. i LAPP, D. (1988). Conceptual mapping strategies for understanding information texts. *The Reading Teacher*, núm. 4, p. 780-783.
- GAGNON, P. (1987). Democracy's untold story. *American Educator*, núm. 11(92), p. 19-25.
- GASKINS, L. i ELLIOT, T. (1991). *Implementing cognitive strategy training across the school*. Cambridge, MA: Brookline.
- GUERIN, G.R. (1992). *Improving instruction for students at risk using history-social science textbooks*. Sacramento: Resources in Special Education.
- HASKELL, D.W., FOORMAN B.R. i SWANK, P.R. (1992). Effects of three orthography/phonological units on first grade reading. *Remedial and Special Education*, núm. 13(2), p. 40-49.
- HERLIHY, J.G. (1992). *The textbook controversy: Issues, aspects and perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- IDOL, L. (1987). A critical thinking map to improve content area comprehension of poor readers. *Remedial and Special Education*, núm. 8(4), p. 28-40.
- LARKINS, G.A. i HAWKINS, M.L. (1997). *Trivial and non-informative content of social studies textbooks in the primary grades*. Article presentat a la conferència anual de l'American Educational Research Association.
- PALINCASAR, A.S. i BROWN, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, núm. 39, p. 771-777.
- PALINCASAR, A.S. i BROWN, A.L. (1988). Teaching and practicing thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving. *Remedial and Special Education*, núm. 9(1), p. 53-59.
- PRESSLEY, M. (1990). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline.
- PRESSLEY, M., EL-DINARI, P.B., GASKINS, I., SCHUDER, T., BERGMAN, J.L., ALMASI, J. i BROWN, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, núm. 92, p. 511-554.
- SNIDER, V.E. i TARVER, S.G. (1987). The effect of early reading failure on acquisition of prior knowledge among students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, núm. 20, p. 351-356.
- STANOVICH, K. (1986a). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, núm. 21, p. 360-407.
- STANOVICH, K. (1986b). Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumptions of specificity». Dins J.K. TORGESEN i B.Y.L. WONG (ed.). *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. Orlando, FL: Academic Press, p. 86-116.
- SWANSON, H.L. (1989). Strategy instruction: Overview of principles and procedures for effective use. *Learning Disability Quarterly*, núm. 12(1), p. 3-16.
- TYSON-BERNSTEIN, H. (1988). *A conspiracy of good intentions: America's textbook fiasco*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- TYSON-BERNSTEIN, H. i WOODWARD, A. (1989). Why students aren't learning very much from their textbooks. *Educational Leadership*, núm. 47(3), p. 14-17.
- VELLUTINO, F. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, núm. 83, p. 437-483.
- VAUGHN, J.L. i ESTES, T.H. (1986). *Reading and reasoning beyond the primary grades*. Boston: Allyn i Bacon.
- WONG, B.Y.L. (1985). Issues in cognitive behavioural intervention in academic skill areas. *Journal of Abnormal Child Psychology*, núm. 2, p. 123-131.

Jean Ciborowski. Directora dels Educational Services a la School Function Programs del Children's Hospital de Boston. Adreça: Jean Ciborowski, Division of General Pediatrics, Children's Hospital, Boston, MA, 02115
