

LA LECTURA COL·LECTIVA DIALOGADA EN LENGUA ESTRANGERA

Inmaculada Piquer Vives

Dep. Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona

piquer@ub.edu

Resum:

La lectura en llengua estrangera suposa un repte i una necessitat per als ciutadans d'una societat plurilingüe com la catalana. Perquè aquest procés es realitzi amb èxit, cal que el professorat faciliti als seus alumnes contextos i instruments que permetin la pràctica de: lectures col·lectives dialogades, debats, tertúlies literàries, treball cooperatiu i que els acompanyi al llarg de tot el procés lector.

Paraules clau: Lectura col·lectiva, Diàleg, Acompanyament, Treball cooperatiu

Resumen:

La lectura en lengua extranjera supone un reto y una necesidad para los ciudadanos de una sociedad plurilingüe como la catalana. Para que este proceso pueda realizarse con éxito, el profesorado debe facilitar a sus alumnos contextos e instrumentos que permitan la práctica de: lecturas colectivas dialogadas, debates, tertulias literarias, trabajo cooperativo y que les acompañe a lo largo de todo el proceso lector.

Palabras clave: Lectura colectiva, Diálogo, Acompañamiento, Trabajo cooperativo

Abstract:

Reading in a foreign language means both, a challenge and a need to citizens from a plurilingual society such as the Catalan one. To guarantee the success of this procedure, teachers have the responsibility to provide their students with contexts and resources named: dialogic reading, debates, literary gatherings, cooperative work as well as guidance along the whole reading process.

Keywords: *Collective reading, Dialogue, Guidance, Cooperative work*

1. INTRODUCCIÓ

La competència comunicativa, juntament amb la lectora, són dues de les fonts més importants amb les quals compta l'aprenent en el procés d'aprenentatge de llengües estrangeres. A Catalunya, on conviuen dues llengües oficials, s'ensenyen una o més llengües estrangeres i part de l'alumnat nouvingut conserva també la seva llengua d'origen, podem dir que el plurilingüisme de l'alumnat és una generalització i aprendre a llegir en diferents llengües una necessitat.

Malauradament, a les aules, part del professorat de llengua estrangera tendeix a limitar els materials, l'oferta de textos que ofereix als seus alumnes i la proposta d'activitats de lectura. Aquest fet condiona notablement la predisposició de l'alumnat a aprendre a llegir en diferents llengües, per la qual cosa, difícilment, arriba a fer-ho per plaer.

Una oferta rica i variada de textos en diferents formats, la realització d'activitats de lectura col·laborativa i individual dins i fora de les aules i l'explotació de tots aquells recursos a l'abast que permeten als alumnes adquirir l'hàbit lector en diferents llengües són alguns dels mitjans que permetran impulsar la lectura en llengua estrangera a casa nostra.

A continuació, es presentaran metodologies innovadores en l'ensenyament de la lectura que permetran al professorat de llengües estrangeres guiar les passes dels seus alumnes des que comencen a llegir, fins que arriben a gaudir llegint en una llengua estrangera. Tot un repte que requereix al professorat descobrir i presentar als alumnes nous formats de lectura motivadors, activitats comunicatives, debats literaris, etc. (Grabe i Stoller, 2011).

2. L'APRENTATGE DE LA LECTURA.

Per a Siegel (1992), les llengües varien entre si depenent, entre d'altres, de les regles de correspondència grafema-fonema (CGF). Segons aquestes regles les llengües poden ser d'ortografia transparent, quan a cada grafema li correspon sempre el mateix so, o bé d'ortografia opaca quan aquesta correspondència no sempre es dona i existeix una manca de regularitat.

Partint d'aquest fet, el lector pot aprendre a llegir segons les directrius que marca el mètode alfabètic o bé seguint les que marca el mètode global.

Mètode alfabètic: També denominat *Bottom-up* mètode d'aprenentatge de la lectura. Segons aquest mètode, el lector llegeix partint de la lletra, la paraula i la frase en ordre progressiu (Gough, 1972).

Mètode global: També denominat *Top-down* mètode d'aprenentatge de la lectura. Parteix de la presumpció que el lector interroga el text a partir dels seus coneixements previs amb la finalitat de processar-lo i comprendre'l. La creació d'expectatives i la resposta a les qüestions que es va plantejant li permet deduir-ne el contingut.

El mètode global va gaudir de gran popularitat a partir dels anys 70 (Goodman, 1967). Segons l'autor, el lector compta amb tres fonts de recollida d'informació: el coneixement semàntic (coneixement del món), el sintàctic (coneixement de l'estructura del llenguatge) i el grafofonètic (coneixement de la interrelació so-grafema).

2.1. L'aprenentatge de la lectura en llengua estrangera.

La hipòtesi d'interdependència lingüística (Cummins, 1979) prediu que els infants que presenten problemes en l'aprenentatge de la L1, els presentaran també en el de la L2 i LE. D'altra banda, totes aquelles habilitats acadèmiques assolides amb èxit en L1 es transferiran a la L2, L3 i L4 de l'alumne.

Quan parlem de lectura en llengua estrangera (L2, L3 i L4), Goodman destaca el fet que el grau de fluïdesa en llengua estrangera del lector condiona la seva velocitat lectora

en aquesta llengua. A més coneixement de la llengua estrangera, més fluïdesa lectora i menys dependència dels aspectes grafofonètics de la llengua.

Per a Gibbons (2002) el lector competent en llengua estrangera ha de ser capaç de:

- Conèixer el codi en el qual llegeix (*Code breaker*).
- Participar del text arran dels seus coneixements culturals previs (*Text Participant*). El lligam entre llengua i cultura és inseparable. El coneixement d'una llengua va directament associat a la cultura de la qual forma part. Així doncs, no podem deduir que el lector competent en L1 ho serà també en llengua estrangera.
- Esdevenir usuari del text (*Text user*). En funció de les expectatives posades en el text, el lector sabrà seleccionar el mètode de lectura més adequat. Exemples de mètodes de lectura ràpida o extensiva són l'*Skimming* i l'*Scanning*. El primer es realitza amb la finalitat de decidir l'interès que pot tenir una lectura més intensiva, el segon permet localitzar una informació concreta en un text.
- Analitzar el text (*Text Analyst*). La lectura en llengua estrangera precisa molt més que de traduccions literals, precisa de raonaments mentals més complexos, i d'una actitud crítica i analítica davant del text que li permeti fer deduccions, i llegir entre línies.

Exemples d'activitats que permeten a l'infant esdevenir un lector analític en llengua estrangera són: la selecció de lectures plaents en diferents formats (còmics, revistes, [storybird](#), etc.), la lectura en veu alta en parelles i en grups, el coneixement i l'alternança dels mètodes de lectura alfabètic i global en el procés lector, el coneixement de les 2000 paraules bàsiques que constitueixen el 80% dels textos en llengua estrangera, etc. (Mikulecky, 2008).

Tanmateix, la realització d'activitats de forma aïllada i no progressiva i pautaada dificultarà el fet que el procés de lectura en llengua estrangera per part de l'aprenent es realitzi amb èxit. El coneixement per part del professorat de llengües estrangeres de mètodes i estratègies adreçades a l'impuls de la lectura permetran que aquest procés es realitzi amb èxit a les aules per tal que pugui tenir després continuïtat fora d'elles.

2.2. De la lectura en llengua estrangera col·lectiva a la individual.

Qualsevol mètode d'impuls a la lectura en llengua estrangera, perquè tingui èxit, ha d'anar del plànol interpersonal a l'intrapersonal tot afavorint la prolepsi del lector (Rogoff i Gardner, 1984). La prolepsi és el procés que permet a l'aprenent passar de dependre d'un mediador expert per poder realitzar una activitat, a realitzar-la de forma individual i autònoma. El pas del plànol interpersonal a l'intrapersonal és fonamental en qualsevol procés lector. Dixon-Krauss (1996) ho exemplifica a partir de la figura de l'infant que aprèn a llegir en la seva L1 conjuntament amb l'adult que llegeix les pàgines del llibre mentre el seu rol es limita a escoltar, resseguir amb el dit i repetir algunes paraules. De mica en mica, l'infant comença a llegir en veu alta primer i de forma silenciosa després, tot convertint-se amb el temps en un lector adult competent. Un lector per a qui el llenguatge imprès s'acaba convertint en una eina que l'ajuda a estructurar el pensament. Al llarg de tot aquest procés d'aprenentatge les activitats orals que permeten la comunicació entre els interlocutors al voltant de la lectura tindran una doble funció, la d'aprendre a llegir i també la de millorar la producció oral (Geva, 2006).

Així doncs, podem afirmar que malgrat: la qualitat del document objecte de lectura en L2 seleccionat, les activitats prèvies i posterior a la lectura proposades, el coneixement de la L2 per part del lector, l'entorn de lectura creat, etc. no tindrem garantia d'èxit si no coneixem i seguim totes les passes inherents a qualsevol mètode de lectura en llengua estrangera.

Els estudis sobre lectura cooperativa realitzats per Anne Marie Palincsar i Ann Brown en els anys vuitanta als Estats Units van inspirar múltiples estudis en aquest camp. En destaquen tots aquells que trobaren en les possibilitats digitals una font inesgotable d'inspiració i recerca (Vaughn, Klingner i Briant, 2001).

Tornant al nostre centre d'interès, la lectura en llengua estrangera, escau citar els estudis realitzats per Michael Cole en el camp de la lectura cooperativa en llengua estrangera i analitzar detingudament el seu **Mètode QAR (Question, Asking, Reading)**. Aquest mètode de lectura cooperativa en llengua estrangera permet a alumnes amb dificultats en la lectura, fins i tot en la seva L1, llegir de forma eficaç en llengua estrangera. Es tracta d'un mètode de lectura en grup que parteix de: la selecció de textos interessants i clarament estructurats, la distribució de rols específics entre els diferents membres del grup, l'establiment d'un tema de debat i suport, i el guiatge d'una persona experta (Cole, 2003).

El mètode QAR es basa en la creació de grups de lectura, partint de la ideologia de passar de la lectura interpersonal a la intrapersonal a partir de seguir una sèrie de passes concretes: (1) lectura en veu alta alternant lectors seguint el criteri de l'expert, (2) assignació de rols per part de l'expert i lectura individual silenciosa considerant el rol assignat, (3) conversa en grup sobre la lectura a partir dels rols assignats, (4) canvi de rols i retorn a (1). La implementació d'aquest mètode de lectura en llengua estrangera precisa de la utilització d'instruments perquè pugui ésser eficaç, sobretot amb els aprenents més joves i novells. A més a més del text, cal també utilitzar targetes amb els rols, guió de la sessió, fulls de paper i llapis per prendre notes depenent del rol assignat, etc.

Els mètodes de lectura col·lectiva en llengua estrangera la presenten com una activitat col·laborativa dramatitzada i perfectament pautaada que desperta en els lectors actituds positives (Buescher, 2009).

3. MÈTODES DE LECTURA COL·LECTIVA.

A Catalunya s'han desenvolupat i es desenvolupen diferents mètodes de lectura col·lectiva. Els grups interactius, les tertúlies literàries dialògiques, la lectura entre iguals o els padrins de lectura en són exemples destacats. Els mètodes de lectura col·lectiva es basen en el principi de l'aprenentatge dialògic. Les escoles, les comunitats d'aprenentatge, les biblioteques... esdevenen el context idoni per a aquesta pràctica i el voluntariat, les famílies, els companys més experts i els iguals la font de recursos humans imprescindible. A continuació, parlarem de tots aquests aspectes amb més detall.

3.1. L'aprenentatge dialògic i els grups interactius.

La construcció de significats i l'adquisició de coneixement no pot realitzar-se de forma individual, s'ha de fer de forma col·lectiva i dialògica. És imprescindible que la comunicació formi part de les primeres etapes del procés lector en llengua estrangera. Les habilitats comunicatives són les que permeten als interlocutors resoldre molts problemes i situacions que no podrien resoldre's de forma individual. Partint d'aquesta situació comunicativa, que es desenvolupa alhora dins un context sociocultural determinat, se'n deriva un tipus d'aprenentatge anomenat aprenentatge dialògic. És imprescindible que aquest aprenentatge respecti en termes d'igualtat a tots els membres del grup.

Així doncs, en una situació de lectura col·lectiva dialògica en llengua estrangera, malgrat el rol de lideratge recaigui en el professor de llengua estrangera o persona més experta, els membres integrants del grup se senten en igualtat de condicions respecte a la resta. El bagatge cultural que aporten a la lectura dialògica els diferents membres del grup, els seus interessos i motivacions personals, així com la creació d'un clima de lectura distès i solidari permetran que qualsevol activitat de lectura col·lectiva en llengua estrangera esdevingui un acte constructiu i motivador per a tots els seus membres.

Si pensem en el context educatiu d'aula, ens costarà imaginar la manera de portar a terme activitats de lectura col·lectiva basades en l'aprenentatge dialògic. Els recursos humans amb els quals compten els centres per poder atendre amb qualitat els, cada cop més nombrosos, grups d'alumnes, la limitació d'espais amplis i adequats per a la lectura col·lectiva, els materials i recursos textuais que donen resposta a les necessitats i demandes realitzades pels alumnes, etc. han estimulat la imaginació de molts professionals de l'ensenyament d'arreu del món que han vist en la creació de grups interactius (GI) i els bancs de voluntaris la resposta a moltes de les seves necessitats.

Els grups interactius tenen com objectiu afavorir dins de l'aula totes les interaccions necessàries perquè l'alumnat, en la seva totalitat, pugui assolir els aprenentatges proposats de forma eficaç. Per a fer-ho, el professorat agrupa els seus alumnes de forma heterogènia en grups d'entre quatre i vuit. La dimensió dels grups varia depenent de l'edat, la complexitat de la tasca assignada, les característiques del grup, la disponibilitat de recursos, etc. Per a gestionar el treball assignat a cada grup, compta amb el suport de persones expertes (voluntaris en la major part dels casos) de tal forma que cadascuna d'elles queda al comandament d'un dels grups.

Per a cada grup, el professor planifica i presenta una activitat diferent perquè la realitzin tots els membres del grup durant un temps determinat sota la supervisió de la persona voluntària. Un cop transcorregut el temps acordat, els grups canvien d'activitat fins que les ha realitzat totes. En finalitzar la sessió, tots els alumnes hauran realitzat totes les tasques proposades (Píriz, 2011).

La planificació de tasques dissenyades per al treball en grups interactius ha de ser acurada. Treballar en GI no consisteix a agrupar alumnes heterogèniament perquè treballin de forma més controlada, es tracta d'afavorir la interacció entre els membres del grup perquè la realització de la tasca sigui producte de la comunicació i dels acords presos pels membres del grup. En tot aquest procés, la figura del voluntari juga un paper molt important.

3.2. El voluntariat en centres.

El voluntari, a més de coordinar-se amb el professor, abans i després de les sessions per conèixer les activitats a realitzar i proposar opcions de millora, també promou la interacció entre els diferents membres del grup i la resta de grups de la classe. Exemples de perfils de voluntariat idoni són: alumnes de pràctiques, lectors, alumnat de cicles formatius, de batxillerat i universitari de torn de tarda, familiars d'alumnes, exalumnes, professorat emèrit, etc.

A Catalunya hi ha un banc de voluntaris especialitzat a donar suport a la lectura en els centres educatius. El nom d'aquesta organització i el seu portal és [LECXIT](#). Aquest programa té per objectiu incrementar l'èxit educatiu dels infants a través del treball per la millora de la seva comprensió lectora.

Pel que fa a millorar el rendiment de l'alumnat en llengua anglesa en els centres, escau destacar el projecte que es desenvolupa a l'illa de Menorca. L'Elena Serra, Assessora de Llengües Estrangeres del [Centre de Professorat de Menorca](#), ha creat i coordina un banc de voluntaris integrat per persones jubilades de parla anglesa que han fixat la seva residència a Menorca i que col·laboren amb el professorat d'anglès de l'illa de forma compromesa i periòdica. A Menorca, les diferents associacions (clubs) de residents britànics i els centres pilot s'han organitzat per participar en aquesta iniciativa. Els mitjans se n'han fet ressò a les [publicacions locals de l'illa](#) i també a les de les [associacions britàniques](#). Entre aquestes associacions, destaca per la seva implicació activa l'anomenada [Menorca Britannia](#).

A més del voluntariat, la recerca universitària és un altre exemple d'accions d'impuls a la lectura. Associacions com ara [GRAI](#) (Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals) de la Universitat Autònoma de Barcelona es dediquen a estudiar noves fórmules de millora de la competència i comprensió lectora dels nostres alumnes.

Molts dels centres que treballen en grups interactius i que compten amb borses de voluntaris són Comunitats d'Aprenentatge. Les comunitats d'aprenentatge, malgrat trobar-se dins el marc educatiu legal, responen a una ideologia i organització interna molt concretes en què la participació de tota la comunitat mitjançant el voluntariat n'és l'eix vertebrador. És a les comunitats d'aprenentatge on es recupera la filosofia de les Tertúlies Literàries Dialògiques realitzades amb adults als anys 80 amb la intenció d'impulsar la lectura a les aules d'educació infantil, primària i secundària.

3.3. Les Tertúlies Literàries Dialògiques.

Les Tertúlies Literàries Dialògiques van néixer l'any 1980 a l'escola d'adults de *La Verneda-Sant Martí* de Barcelona. Els primers precedents d'aquestes tertúlies els trobem en el naixement de les *Sociedades Económicas de Amigos del País* al segle XVIII. Aquestes societats van ser creades amb la finalitat d'oferir cursos d'alfabetització i conversa en horari nocturn per als treballadors i gent sense recursos. (Pallarès, 2004).

En l'actualitat, són molts els professionals de l'ensenyament que han adoptat aquest model de lectura col·lectiva tot adequant-lo a la seva realitat d'aula. Així doncs, trobem múltiples exemples de tertúlies literàries dialògiques desenvolupades en centres d'educació primària i secundària on els alumnes formulen hipòtesis i fan interpretacions sobre el text llegit col·lectivament sense cenyir-se a les intencions de l'autor, sinó partint de les apreciacions i valoracions personals.

Les tertúlies literàries dialògiques fomenten el diàleg textual en grup, l'anàlisi crítica i la reflexió, totes elles habilitats lectores complexes difícilment assolibles sense un treball d'acompanyament lector previ. Aquest treball de guiatge, seguiment i reforç és imprescindible que parteixi del tutoratge i de l'atenció individualitzada, permetent als alumnes adquirir les capacitats bàsiques de velocitat i comprensió lectora.

A continuació, es presentaran dos exemples de lectura cooperativa per parelles, la lectura en parella entre iguals i els padrins de lectura.

3.4. La lectura en parella.

A casa nostra, la lectura en parella entre iguals en L1 i L2 s'ha convertit en una pràctica cada cop més habitual en els nostres centres. Tanmateix, en el camp de la lectura en llengua estrangera, malgrat la recerca així ho digui i l'aposta de l'administració existeixi, cal esperar abans d'obtenir resultats de qualitat en lectura cooperativa.

«Opportunities for co-construction of knowledge through collaborative dialogue may involve both teacher-learner (T-L) and learner-learner (L-L) interactions.» (Philip i Tognini, 2009)

La lectura en parella és una pràctica fàcil d'integrar dins l'horari escolar. No implica cap mesura organitzativa especial ja que es realitza a l'aula i els membres participants són els mateixos alumnes i el professor o la professora (Duran, 2012).

El professor ha d'aparellar els alumnes de forma heterogènia, de tal forma que un dels dos tingui un grau superior de competència lectora respecte del seu company. D'aquesta forma, un d'ells podrà prendre el rol de tutor i l'altre de tutorat.

Les primeres sessions de lectura en parella comencen amb una breu explicació del professor que presentarà les diferents activitats a realitzar durant la sessió. Un cop fetes les explicacions i aclarits els dubtes serà el moment de treballar en parelles.

En primer lloc, escau que el tutor formuli preguntes sobre el contingut del text a llegir. D'aquesta forma s'engega el diàleg i es creen expectatives sobre el text.

Després comença la lectura en veu alta. Es recomana que el tutor comenci a llegir i, uns instants després, ho farà també el tutorat tot imitant el seu model de dicció i pronúncia.

A continuació, el tutorat tornarà a llegir el text en veu alta sota la supervisió del tutor. Aquest oferirà els seus serveis de correcció sempre que calgui seguint la tècnica PPP (pausa, pista i ponderació). Consisteix a aturar el tutorat quan es detecti que aquest ha comès un error, donar-li temps perquè l'esmeni, orientar-lo amb una pista si no se'n surt i, a últim, valorar positivament el seu esforç per millorar.

Un cop finalitza la lectura en veu alta, plegats revisen les preguntes formulades inicialment. Finalment, el tutorat procedeix a llegir el text en veu alta un cop més per mostrar que ha fet seu el text.

Aquesta tècnica de lectura permet al professor oferir el recolzament i suport de qualitat als seus alumnes en el procés lector. És per això que a casa nostra trobarem pràctiques de [lectura en parelles a primària](#) i pràctiques de [lectura en parella a secundària](#).

La seva simplicitat i viabilitat la fan perfectament extrapolable a la classe de llengua estrangera per tal de potenciar la lectura en L3 i L4, sempre que es preguin les mesures necessàries perquè pugui portar-se a terme amb èxit. Entre aquestes mesures, destaca el

fet d'introduir la lectura en llengua estrangera de forma progressiva, sempre depenent del grau de competència assolit en la llengua o llengües pròpies.

D'altra banda, donada la importància que tenen els primers estadis d'aquest procés i la necessitat que el tutor sigui un lector competent en llengua estrangera, la lectura entre iguals es converteix en un mètode poc fiable quan parlem de lectura en L3 i L4.

Així doncs, si més no durant les primeres etapes d'adquisició del procés lector, cal que pensem en altres tècniques més fiables com ara la del padrins de lectura.

3.5. Els padrins de lectura.

Una variant de la lectura en parella són els [padrins de lectura](#). Aquesta és una pràctica que s'està portant a terme amb èxit a molts centres d'educació primària i secundària.

En la major part dels casos, atenent les necessitats organitzatives dels centres, els apadrinaments es realitzen entre alumnes del mateix centre. Nens i nenes de cursos superiors apadrinen un company o companya de cursos inicials. Tanmateix, alguns centres han vist en aquesta pràctica una oportunitat única per a facilitar la bona relació inter-centres primària-secundària i l'han incorporat al seu programa d'activitats de traspàs.

El procediment emprat en aquesta pràctica coincideix amb el de la lectura en parella. El *padrí* supervisa el procés d'adquisició lector del *fillol* seguint les passes anomenades al subapartat anterior. La intimitat i coneixença mútua que es crea entre tots dos membres mitjançant la realització d'aquesta activitat transcendeix les aules i permet crear uns lligams afectius sòlids i duradors.

Els objectius que es planteja la proposta lectora dels *padrins de lectura* s'assoleixen de forma pràcticament natural. A més de l'objectiu de millorar la competència lectora de l'alumnat tutorat, cal afegir el d'oferir oportunitats de qualitat als *padrins* que els hi permeten aprendre ensenyant (Garriga i Oller, 2012).

Els alumnes tutorats gaudeixen del fet de disposar d'un alumne més gran que ells durant tot el procés. Aquest fet els motiva a: esforçar-se, respectar al *padrí* assignat, mirar de complaure'l amb les millores aconseguides i gaudir de l'amistat que transcendeix a la simple realització d'aquesta activitat.

Els alumnes padrins valoren molt positivament el fet d'aprendre mentre ensenyen. El fet de preparar-se les lectures, d'haver d'explicar, d'avaluar i de corregir obliga a reflexionar, empatitzar i adequar l'ajut a les necessitats mostrades pel tutorat a cada moment. Tot un procés d'aprenentatge i sensibilitat que fomenta el creixement intel·lectual, personal i emocional.

Pel que fa al plantejament de propostes de lectura en llengua estrangera es valora el camí recorregut en llengua pròpia i es fa un a planificació de suport que permeti la seva implementació en els centres.

5. CONCLUSIONS.

Els resultats obtinguts en les proves PISA del 2009 mostren que el 13,5% dels estudiants de Primària del nostre país no assoleixen les competències lectores bàsiques. Aquesta situació ha disparat l'alarma que ha conscienciat la nostra societat envers la necessitat de millorar la comprensió lectora dels nostres alumnes, ja que la manca de comprensió lectora porta a un baix rendiment en totes les matèries.

El [Pla d'impuls a la lectura](#) dissenyat i desplegat pel Departament d'Ensenyament arreu del territori català busca millorar la comprensió lectora de l'alumnat en català i castellà. Seguint les directrius del Marc d'acció per al plurilingüisme, aquesta acció es fa també extensiva a les diferents llengües estrangeres que l'alumnat pot estudiar en els centres.

Així doncs, la lectura en llengua estrangera es converteix en un aspecte prioritari en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera. Per tal que aquest procés pugui desenvolupar-se amb èxit i permeti a l'alumnat passar de *aprendre a llegir* a *llegir per aprendre* a ,finalment, *llegir per gust*, és imprescindible atendre tota una sèrie de consignes. Entre elles destaca la necessitat de potenciar la lectura oral dialogada, les tertúlies literàries, els grups interactius, la lectura en parella, els padrins de lectura, etc.

És a dir, passar del plànol interpersonal a l'intrapersonal per tal que el gust per la lectura individual i silenciosa es transmeti de forma col·laborativa.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BUESCHER, K. (2009): *Reading in a second language classroom: A pedagogical report on sociocultural strategies for reading texts in the elementary French classroom*. Memòria de màster. Dept. of Languages, Literatures and Cultures, University of Massachusetts. [Document disponible a: <http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1367&context=theses>].
- COLE, M. (2003): *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CUMMINS, J. (1979): «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- DIXON-KRAUSS, L. (1996): «Vygotsky's sociocultural perspective on learning and its application to western literacy instruction». A DIXON-KRAUSS, L., *Vygotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment*, White Plains, N.Y.: Longman Publishers, 7-24.
- DURAN, D. (2012): «Llegim en parella». *Escola Catalana*, 475, 22-23.
- GARRIGA, A.; OLLER, M. (2012): «El voluntariat en un programa de tutoria entre iguals per millorar la lectura». *Guix*, 383, 37-40.
- GEVA, E. (2006): «Learning to read in a second language: Research, implications, and recommendations for services». A TREMBLAY, R. E.; BARR, R. G. i PETERS, R. (eds), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. [Document disponible a: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/GevaANGxp.pdf>].
- GIBBONS, P. (2002): «Reading in a Second Language». A CUMMINS, J.; GIBBON, P. (eds.), *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, 77-100.
- GOODMAN, K. S. (1967): «Reading: A Psycholinguistic Guessing Game». *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- GOUGH, P. B. (1972): «One Second of Reading». A KAVANAGH, F.J. i MATTINGLY, G. (eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press, 331-358.
- GRABE, W.; STOLLER, E. (2011): *Teaching and Research reading*. New York: Pearson Education.
- MIKULECKY, B. (2008): *Teaching Reading in a Second Language*. Pearson Education. [Document disponible a: <http://longmanhomeusa.com/content/FINAL-LO%20RES-Mikulecky-Reading%20Monograph.pdf>].
- PALLARÈS, V. (2004): «Les tertúlies literàries dialògiques: Paraules per a transformar». *Jornades de Foment de la Investigació*. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I. [Document disponible a: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/7.pdf>].
- PHILIP, J.; TOGNINI, R. (2009): «Language acquisition in foreign language contexts and the differential benefits of interaction». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 245-266.
- PÍRIZ, R. M. (2011): «Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria». *Tendencias Pedagógicas*, 17, 51-64.

- ROGOFF, B.; GARDNER, W. (1984): Adult guidance of cognitive development. A ROGOFF, B.; LAVE, J. (eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 95-116.
- SIEGEL, L. (1992): «An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia». *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-229.
- VAUGHN, S.; KLINGNER, J.; BRYANT, D. (2001): «Collaborative Strategic Reading». *Remedial and Special Educatio*, 22, 66-74.

7. WEBGRAFIA

Apadrinament lector (Primària)

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=17223 (consultat el 16/10/2013).

Centre de Professorat de Menorca (Assessoria de Llengües Estrangeres)

http://cepmenorca.caib.es/index.php?option=com_k2&view=itemlist&layout=user&id=81&task=user&Itemid=45ChromeHTML\Shell\Open\Command (consultat el 16/10/2013).

Grup de recerca sobre aprenentatge entre iguals (GRAI)

<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/> (consultat el 16/10/2013).

LECXIT (Programa d'impuls a la lectura per a l'èxit educatiu)

<http://www.lectura.cat/> (consultat el 16/10/2013).

L'Impuls de la Lectura (Departament d'Ensenyament)

<http://www.xtec.cat/web/projectes/lectura/impulslectura/documentsdereferencia> (consultat el 16/10/2013).

Llegim en parella (Primària)

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=17247 (consultat el 16/10/2013).

Llegim en parelles (Secundària)

http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=71206 (consultat el 16/10/2013).

Menorca Britannia (Publicació on-line de l'associació Menorca-Britannia)

http://cepmenorca.caib.es/images/stories/NEWS_LETTER_MAY_2013.pdf (consultat el 16/10/2013).

Menorca.info (Portada sobre Aprenentatge interactiu a l'aula)

<http://www.menorca.info/menorca/471890/aprenentatge/interactiu/l/aulaChromeHTML/Shell/Open\Command> (consultat el 16/10/2013).

Menorca-Live (Publicació on-line en anglès)

<http://menorca-live.com/community-social-club-news/british-ex-pats-go-back-to-school-in-menorca> (consultat el 16/10/2013).

Story Bird (Lectura digital creativa en anglès)

<http://storybird.com/> (consultat el 16/10/2013).