UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Vila Calvo, Judit. *Els àlbums il·lustrats com a eina de mediació literària per desenvolupar la competència literària i el pensament crític en l'alumnat de Cicle Mitjà : Anàlisi literària i proposta d'activitats de lectura amb conversa literària.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 130 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336860

under the terms of the CC BY-SA license.

Universitat Autònoma de Barcelona

Treball de Fi de Grau

# Els àlbums il·lustrats com a eina de mediació literària per desenvolupar la competència literària i el pensament crític en l'alumnat de Cicle Mitjà:

Anàlisi literària i proposta d'activitats de lectura amb conversa literària

Autora: Judit Vila Calvo

Tutor: Joan Portell Rifà

Grau en Educació Primària

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials

Universitat Autònoma de Barcelona

Juny 2026

**Agraïments**

Aquest treball de recerca ha suposat una tasca constant i prolongada, però que sens dubte, m'ha fet aprendre com abordar l'ensenyament de la lectura i a continuar investigant per desenvolupar-me com a futura docent. Per aquest motiu, volia agrair, en primer lloc, al meu tutor Joan Portell, que m'ha ajudat a portar el treball endavant, revisant-lo i millorant-lo al llarg del temps.

També vull anomenar i agrair en particular a l'escola pública Escola Saltells, per oferir-me un espai d'aprenentatge durant el període de pràctiques, proporcionar-me els recursos i els mitjans necessaris per a realitzar la investigació i dur a terme la intervenció a la classe de Tercer de Primària.

A més, reconèixer la gran labor de totes les meves docents. Encara que moltes vegades la seva feina no rep el reconeixement que mereix, ens permeten expandir la nostra ment i curiositat, ens ajuden a viure el somni de complir les nostres metes, d'estar en constant desenvolupament per així poder ser millors persones. Ja que com va dir Karl Menninger (1959): "Allò que el mestre és, és més important que allò que ensenya".

Finalment, vull agrair als meus pares i a la meva família, per obrir-me el camí cap a les oportunitats i sempre estar allà per donar-me consell, comprensió i fer-me avançar sempre.

Gràcies a tots vosaltres soc el que soc i he pogut escriure el treball. Per això, moltes gràcies.

**Resum**

Aquest Treball de Final de Grau explora la relació entre els àlbums il·lustrats, com a eines de mediació literària, i la formació de lectors i lectores competents en l'alumnat de Cicle Mitjà d'Educació Primària. En un context educatiu marcat per la diversificació dels suports digitals, l'objectiu principal és analitzar com els àlbums il·lustrats, a partir de la seva naturalesa multimodal i l'estudi de llurs característiques narratives i visuals, poden fomentar l'ús del metallenguatge, la interpretació inferencial i el pensament crític i afavorir experiències lectores més reflexives i significatives. La investigació adopta una metodologia mixta amb predomini qualitatiu i es desenvolupa amb un grup de 25 alumnes de 3r d'Educació Primària d'una escola pública. La intervenció, organitzada en set sessions, combina la lectura d'un corpus d'àlbums il·lustrats amb activitats de conversa literària basades en el model *Dime* d'Aidan Chambers. La recollida de dades es realitza mitjançant registres orals, produccions escrites i observacions sistemàtiques. Els resultats mostren una evolució positiva de la competència literària, on el 72% de l'alumnat progressa en almenys un nivell, amb avenços especialment destacats en la qualitat interpretativa. També es constata una evolució en l'ús del metallenguatge, en la capacitat d'argumentar a partir d'evidències i en la participació en la conversa literària. Les conclusions indiquen que els àlbums il·lustrats, treballats mitjançant una mediació docent planificada i la conversa literària, constitueixen un recurs pedagògic eficaç per enriquir l'educació literària. Tot i això, la consolidació plena de l'hàbit lector requereix intervencions sostingudes en el temps.

**Paraules clau:** Àlbum il·lustrat, Mediació literària, Competència literària, Conversa literària, Educació Primària, Multimodal

**Resumen**

Este Trabajo de Final de Grado explora la relación entre los álbumes ilustrados, como herramientas de mediación literaria, y la formación de lectores y lectoras competentes en el alumnado de Ciclo Medio de Educación Primaria. En un contexto educativo marcado por la diversificación de los apoyos digitales, el objetivo principal es analizar como los álbumes ilustrados, a partir de su naturaleza multimodal y el estudio de sus características narrativas y visuales, pueden fomentar el uso del metalenguaje, la interpretación inferencial y el pensamiento crítico y favorecer experiencias lectoras más reflexivas y significativas. La investigación adopta una metodología mixta con predominio cualitativo y se desarrolla con un grupo de 25 alumnos de 3º de Educación Primaria de una escuela pública. La intervención, organizada en siete sesiones, combina la lectura de un corpus de álbumes ilustrados con actividades de conversación literaria basadas en el modelo *Dime* de Aidan Chambers. La recogida de datos se realiza mediante registros orales, producciones escritas y observaciones sistemáticas. Los resultados muestran una evolución positiva de la competencia literaria, donde el 72% del alumnado progresa en al menos un nivel, con avances especialmente destacados en la calidad interpretativa. También se constata una evolución en el uso del metalenguaje, en la capacidad de argumentar a partir de evidencias y en la participación en la conversación literaria. Las conclusiones indican que los álbumes ilustrados, trabajados mediante una mediación docente planificada y la conversación literaria, constituyen un recurso pedagógico eficaz para enriquecer la educación literaria. Aun así, la consolidación completa del hábito lector requiere intervenciones sostenidas en el tiempo.

**Palabras clave:** Álbum ilustrado, Mediación literaria, Competencia literaria, Conversación literaria, Educación Primaria, Multimodal

**Abstract**

This Final Degree Project explores the relationship between illustrated albums, as tools for literary mediation, and the training of competent readers in Middle Cycle students in Primary Education. In an educational context marked by the diversification of digital media, the main objective is to analyze how illustrated albums, based on their multimodal nature and the study of their narrative and visual characteristics, can promote the use of metalanguage, inferential interpretation and critical thinking and promote more reflective and significant reading experiences. The research adopts a mixed methodology with a qualitative predominance and is developed with a group of 25 students of 3rd Primary Education from a public school. The intervention, organized in seven sessions, combines the reading of a corpus of illustrated albums with literary conversation activities based on the *Dime* model of Aidan Chambers. The collection of data is carried out through oral records, written productions and systematic observations. The results show a positive evolution of literary competence, with 72% of pupils progressing by at least one level, with especially improvements in interpretive quality. There is also an evolution in the use of metalanguage, in the ability to argue based on evidence and in participation in literary conversation. The conclusions indicate that illustrated albums, worked through planned teaching mediation and literary conversation, constitute an effective pedagogical resource to enrich literary education. However, the full consolidation of the reading habit requires sustained interventions over time.

**Keywords:** Illustrated Album, Literary Mediation, Literary Competence, Literary Conversation, Primary Education, Multimodal

## Sumari


**1. Introducció** **1**

**2. Objectius** **2**

**3. Marc teòric** **3**

3.1. La didàctica de la literatura 3

3.2. L'àlbum il·lustrat com a objecte literari i educatiu 3

3.2.1. Naturalesa multimodal i verbovisual 4

3.2.2. Complexitat narrativa i multimodal 4

3.2.3. La materialitat de l'àlbum: paratextos 5

3.2.4. Components narratius i visuals dels àlbums 5

3.3. La conversa literària com a estratègia didàctica 6

3.3.1. El model "Dime" d'Aidan Chambers 6

3.3.2. Conversa literària vs. discussió literària 6

3.3.3. Desenvolupament competencial 7

3.4. La mediació lectora docent 8

3.4.1. De transmissor de continguts a facilitador de significats 8

3.4.2. Tipus de mediació lectora 9

3.5. Criteris de selecció del corpus d'àlbums il·lustrats 10

3.5.1. Qualitat literària i artística 10

3.5.2. Adequació al Cicle Mitjà d'Educació Primària 11

3.5.3. Potencial didàctic 11

**4. Contextualització** **12**

**5. Metodologia de recerca** **13**

5.1. Instruments de recollida de dades 14

5.2. Paràmetres d'anàlisi 15

5.2.1. Dimensió lingüística: ús del metallenguatge i precisió lèxica 17

5.2.2. Dimensió interpretativa: profunditat de lectura i capacitat inferencial 17

5.2.3. Dimensió argumentativa: justificació i ús d'evidències 18

5.2.4. Dimensió discursiva: participació en la conversa literària 19

5.2.5. Dimensió d'implicació lectora: interès, curiositat i disposició a llegir 20

**6. Resultats** **21**

**7. Conclusions** **27**

**8. Bibliografia** **30**

**9. Annexos** **32**

Annex 1: Contextualització dels barris i del grup classe 32

1.1. Flaixos demogràfics per barris 32

1.2. Entrevista Mestra Tutora i Mestra d'Educació Especial (MESI) 33

1.3. Enquesta inicial alumnat 35

Annex 2: Configuració del corpus 37

2.1. Criteris de selecció 37

2.2. Anàlisi corpus d'àlbums il·lustrats 41

Annex 3: Instruments de recollida de dades 51

3.1. Instrument 1. Graella d'anàlisi pre-post oral 52

3.2. Instrument 2. Graella d'anàlisi pre-post escrita 57

3.3. Instrument 3. Graella d'observació sistèmica de les sessions intermèdies 63
3.4. Ítems de comprovació 68
Annex 4: Disseny Intervenció didàctica 70
Annex 5: Evidències 77
5.1. Transcripció Lectura Sessió 1 Pretest 77
5.2. Transcripció Lectura Sessió 7 Posttest 83
5.3. Evidències Instrument 1. Graella d'anàlisi pre-post oral 90
5.4. Evidències Instrument 2. Graella d'anàlisi pre-post escrita: Consignes 96
5.5. Evidències Instrument 3. Graella d'observació sistèmica 106
Annex 6: Materials intervenció 118
Annex 7: Propostes d'activitats ampliades 123

## 1. Introducció

La formació de lectors i lectores competents, crítics i, sobretot, entusiastes continua sent un dels grans reptes educatius de les societats contemporànies, especialment visible en un context global d'usos socials marcat per la proliferació de pantalles, la diversificació dels suports de lectura i la competència constant dels mitjans digitals per captar l'atenció dels infants (Munita, 2014)[1]. Davant d'aquest escenari, la lectura literària a l'escola no pot reduir-se a un exercici mecànic de descodificació ni a la superació d'activitats de comprensió. Al contrari, implica acompanyar els infants en processos d'interpretació, en la construcció de significats compartits i en la consolidació d'un vincle personal amb els textos que pugui esdevenir un hàbit lector sostingut i enriquidor al llarg de la vida.

Això s'inscriu precisament en aquesta tradició investigadora i posa el focus en l'anàlisi dels àlbums il·lustrats com a eina de mediació literària. Lluny de considerar-se un gènere reservat exclusivament als primers lectors, les obres contemporànies mostren una gran riquesa narrativa, visual i interpretativa que les fa especialment adequades per al treball lector en etapes com el cicle mitjà. En concret, voldria destacar les possibilitats d'aquest gènere per fomentar el gust per la lectura i desenvolupar la capacitat per generar lectures inferencials, promoure la participació activa de lectors i lectores i afavorir l'exploració compartida dels possibles significats, de la intencionalitat.

Tanmateix, malgrat els avenços rellevants en la recerca sobre la didàctica de la literatura i, especialment, sobre el potencial educatiu dels àlbums il·lustrats, encara es detecten mancances significatives en la seva aplicació sistemàtica dins dels contextos escolars ordinaris de Cicle Mitjà d'Educació Primària on se centra aquest treball. Si bé la bibliografia existent ha aprofundit de manera notable en les possibilitats teòriques del gènere i ha documentat experiències de conversa literària, es recomana avançar cap a propostes més concretes que integrin de manera rigorosa, l'anàlisi literària dels àlbums amb el disseny de situacions didàctiques ajustades a les característiques d'aquesta etapa educativa.

Aquest buit és especialment rellevant si es té en compte que la selecció d'obres per a alumnat de cicle mitjà no pot basar-se únicament en criteris d'edat o en una classificació temàtica simplificada, sinó que ha de considerar la qualitat literària i artística dels llibres, el seu potencial interpretatiu i la seva capacitat per generar diàleg, reflexió i implicació lectora. En conseqüència, és oportú disposar de propostes fonamentades i contextualitzades que ajudin a concretar com es poden seleccionar, analitzar i treballar els àlbums il·lustrats a l'aula des d'una perspectiva de mediació lectora docent.

Per tot plegat, aquest treball té com a objectiu general analitzar les característiques dels àlbums il·lustrats que poden contribuir a fomentar el gust per la lectura i l'hàbit lector en l'alumnat de Cicle Mitjà, mitjançant una proposta d'anàlisi literària i d'activitats didàctiques que incorporin la lectura literària de manera significativa. De manera específica, es proposa, en primer lloc, analitzar els components narratius, visuals i multimodals dels àlbums il·lustrats que afavoreixen processos de lectura inferencial i interpretativa estructurant un marc teòric fonamentat; en segon lloc, seleccionar i justificar un corpus d'obres adequades per a aquesta etapa d'acord amb uns criteris

[1] Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesi doctoral) https://hdl.handle.net/10803/313451

de qualitat, contingut, potencialitat, etc.; i, finalment, dissenyar una proposta d'activitats desenvolupada en una escola pública i en un grup-classe de 3r de Primària des de la perspectiva de la mestra com a mediadora lectora.

Aquesta proposta se centra en l'articulació d'estratègies abans, durant i després de la lectura amb la finalitat d'afavorir la conversa literària, la interpretació compartida, el desenvolupament del metallenguatge i la construcció de significats. Des d'aquesta perspectiva, la lectura literària es concep no com una pràctica individual i tancada, sinó com una experiència social, cultural i educativa que es construeix des de la interacció entre els infants, els textos i la mediació docent.

La rellevància de la investigació rau, d'una banda, en l'interès científic per contribuir a la consolidació de la didàctica de la literatura amb una proposta fonamentada en la recerca i orientada a la transferència educativa. De l'altra, respon a un interès pedagògic i social d'explorar vies d'intervenció que permetin connectar la lectura amb els interessos, les necessitats i les capacitats de l'alumnat, i afavorir així una relació més sòlida, significativa i duradora amb la literatura i el fet de llegir. En definitiva, en aquest context, sorgeix l'interès per explorar com determinats recursos literaris i didàctics poden contribuir de manera efectiva a transformar les pràctiques lectores a l'aula.

## 2. Objectius

A partir de l'interès didàctic dels àlbums il·lustrats en l'àmbit de l'educació literària, es formula la següent pregunta de recerca:

- En quina mesura l'ús didàctic dels àlbums il·lustrats, a través de propostes de lectura guiada i conversa literària, contribueix al desenvolupament del gust per la lectura, la capacitat d'anàlisi crítica i l'ús de metallenguatge en les interpretacions en l'alumnat de Cicle Mitjà de Primària?

En relació amb aquesta qüestió, es planteja la hipòtesi següent:

- La implementació d'una proposta didàctica basada en àlbums il·lustrats, que integri estratègies de lectura abans, durant i després de la lectura i fomenti la conversa literària, afavoreix el desenvolupament del metallenguatge, millora la capacitat interpretativa i crítica de l'alumnat i contribueix positivament a la consolidació del gust per la lectura.

Per tal de donar resposta a la pregunta plantejada i contrastar la hipòtesi formulada, es defineixen els objectius de la investigació. Com a objectiu general de la investigació es proposa:

- Analitzar si els àlbums il·lustrats fomenten el desenvolupament de la competència literària i la reflexió crítica en l'alumnat de Cicle Mitjà de Primària, avaluant com la seva naturalesa multimodal i una proposta didàctica basada en la conversa literària afavoreixen l'ús de metallenguatge i la construcció compartida de significat.

D'acord amb el plantejament de l'estudi, es concreten els següents objectius específics:

1. Analitzar els components narratius, visuals i multimodals propis dels àlbums il·lustrats que poden afavorir processos de lectura inferencial i interpretativa per tal de desenvolupar la competència literària i el pensament crític.

2. Seleccionar i justificar un corpus representatiu d'àlbums il·lustrats a partir d'uns criteris establerts per comprovar si afavoreixen el desenvolupament del metallenguatge literari i la reflexió crítica.

3. Dissenyar activitats de lectura literària que parteixin dels àlbums il·lustrats seleccionats, integrant estratègies lectores abans, durant i després de la lectura amb la finalitat d'estimular la conversa literària, la interpretació i la construcció de significat/s.

## 3. Marc teòric

### 3.1. La didàctica de la literatura

La didàctica de la literatura s'inscriu en un canvi profund en la concepció de l'ensenyament literari. En les darreres dècades, formar lectors i lectores s'ha convertit en un objectiu socioeducatiu central de l'escola, i la lectura literària s'ha consolidat com un recurs imprescindible per al desenvolupament de competències i hàbits lectors durant l'escolaritat obligatòria (Munita, 2018)[2]. Aquest fet implica passar d'un model centrat principalment en la transmissió de continguts literaris a una orientació que prioritza la construcció d'una competència lectora literària. Per tant, la pregunta clau deixa de ser què ha de saber l'alumnat sobre literatura i passa a ser, què ha de ser capaç de fer com a lector literari.

S'entén la lectura literària com una pràctica d'interpretació, de construcció de sentit i de posicionament crític davant dels textos. Així, la didàctica de la literatura s'ha anat consolidant com un camp científic propi que investiga i analitza els processos d'ensenyament i aprenentatge de la lectura literària a l'escola, tot aportant models teòrics i criteris metodològics per orientar la pràctica docent (Munita, 2014).

Des d'aquesta concepció, l'educació literària no es redueix a l'acumulació d'informació sobre autors, gèneres o períodes, sinó que se centra en la creació de situacions de lectura que permetin a l'alumnat establir una relació personal, reflexiva i significativa amb les obres. A més, les orientacions curriculars de l'Educació Primària situen el docent com a mediador d'aquest procés, integrant pràctiques com la lectura en veu alta, la lectura compartida i la conversa literària dins d'un ecosistema didàctic que afavoreix el gust per la lectura i l'hàbit lector (Juan Cantavella i Reyes, 2023)[3].

Per tant, la literatura no és únicament un contingut escolar, sinó també una experiència estètica i cultural que ha de permetre als infants pensar, interpretar i dialogar amb els textos. En conseqüència, la didàctica de la literatura posa l'accent en la necessitat de generar contextos d'aprenentatge en què l'alumnat pugui construir significats, compartir-los i relacionar-se d'una manera pròpia amb els textos que interacciona.

### 3.2. L'àlbum il·lustrat com a objecte literari i educatiu

Quan observem un àlbum il·lustrat, ens trobem davant d'un objecte que es diferencia les categories literàries tradicionals. No és només un llibre amb dibuixos, ni tampoc una successió d'imatges acompanyades de text. És, en essència, un espai on la paraula i la imatge dialoguen, es

[2] Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: "lectores que enseñan y profesores que leen". *Álabe, (17)*, 1–19. doi: https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2

[3] Juan Cantavella, A., Reyes-López, L. (2023). *La lectura literària a primària: Orientacions per a l'ensenyament de la literatura*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. http://hdl.handle.net/20.500.12694/5710

complementen i, a vegades, es contradiuen per generar sentits que cap dels dos llenguatges podria aconseguir per separat. Per això, es descriuen a continuació les característiques del gènere de l'àlbum il·lustrat.

### 3.2.1. Naturalesa multimodal i verbovisual

L'essència de l'àlbum il·lustrat rau, precisament, en la seva condició multimodal; caracteritzat per la interrelació entre text verbal i imatge, que es relacionen de manera dinàmica i no jeràrquica en la construcció del sentit (Colomer i Margallo, 2013)[4]. Aquesta articulació dona lloc a narratives multimodals que exigeixen una lectura activa, capaç d'integrar diferents llenguatges i de formular inferències complexes.

Per aquest motiu, la comprensió d'un àlbum no pot dependre exclusivament de la descodificació verbal, ja que bona part del significat emergeix de la tensió, la complementarietat o fins i tot la contradicció entre el que diuen les paraules i el que mostren les imatges. De fet, els infants construeixen interpretacions més complexes quan són capaços d'establir aquesta connexió i detectar matisos, ironies o contrastos (Colomer i Margallo, 2013). Aquesta característica diferencia clarament l'àlbum il·lustrat del llibre il·lustrat. Mentre que en aquest darrer la imatge acostuma a complir una funció principalment acompanyant o decorativa, en l'àlbum la il·lustració participa de manera decisiva en l'organització narrativa i en la construcció del sentit. Text i imatge no funcionen com a elements paral·lels o simplement ornamentals, sinó que estableixen una *interacció constitutiva* del significat. La imatge pot ampliar, qüestionar, matisar o ironitzar el text, i aquesta relació obliga el lector a desenvolupar una lectura creuada entre codis. En conseqüència, l'àlbum esdevé un espai privilegiat per treballar la competència literària, entesa no només com el domini de convencions narratives, sinó també com la capacitat d'interpretar, dialogar amb els textos i posicionar-s'hi críticament.

Això connecta amb les teories contemporànies de la literacitat, que entenen la competència lectora com la capacitat de construir significats a partir de textos que combinen diversos sistemes relacionats i que circulen en contextos culturals diversos. Així, els àlbums il·lustrats ajuden els infants a aprendre a llegir i interpretar textos que combinen imatges i paraules, és a dir, a desenvolupar una alfabetització multimodal especialment rellevant en un context educatiu ple de missatges visuals i d'informació mediàtica.

### 3.2.2. Complexitat narrativa i multimodal

La riquesa de l'àlbum no s'acaba en la relació text-imatge. Molts àlbums contemporanis també incorporen narratives no lineals, el·lipsis o salts de perspectives que desafien les expectatives del lector. Turner, Barton i Riddle (2023)[5] van explorar com els recursos metaficticius presents en molts àlbums il·lustrats infantils -com personatges que trenquen la quarta paret o elements paratextuals que intervenen en la trama- propicien el desenvolupament d'habilitats i comprensió multimodal crítica. Aquests recursos no només enriqueixen l'experiència estètica, sinó que també donen la possibilitat als infants d'adoptar una postura activa i reflexiva davant el text.

---

[4] Colomer, T., Margallo, A. M. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. Linguarum Arena, 4, 21-37.

[5] Turner, C., Barton, G., Riddle, S. (2023). Metafictive devices in children's picturebooks and the development of children's critical multimodal literacies. *The Australian Journal of Language and Literacy, 46*, 73–87. https://doi.org/10.1007/s44020-023-00032-8

Per tant, són una gran oportunitat de qüestionar-se la narració i qui té el poder d'explicar la història. Els àlbums il·lustrats més potents són aquells que no subestimen la capacitat interpretativa dels lectors joves, sinó que els conviden a participar en la construcció del sentit. I aquí és on la mediació dels docents esdevé fonamental per ajudar a descobrir totes les capes de significat que integren.

### 3.2.3. La materialitat de l'àlbum: paratextos

Un altre aspecte sovint menystingut, però molt important, és la materialitat de l'àlbum il·lustrat. No llegim només les pàgines interiors, comencem a llegir des del moment en què tenim el llibre a les mans. La coberta, la contracoberta, les guardes, el format, la textura del paper…, tot això forma part de l'experiència i, per tant, del significat global de l'obra.

La teoria paratextual, originalment desenvolupada per Genette (1987)[6] en l'àmbit literari, ha estat aplicada amb èxit a l'estudi de l'àlbum il·lustrat. Per exemple, les guardes no són només un element de decoració: poden anticipar la temàtica, estableixen una atmosfera o fins i tot ens introdueixen informació que serà crucial per a més endavant. També, la coberta pot servir com una entrada al món ficcional, mentre que la contracoberta pot oferir un tancament simbòlic o prolongar la història més enllà del final explícit.

Aquests paratextos influeixen directament en el tipus de lectura que fem. Els estudis han demostrat que els infants que fan activitats d'exploració de la materialitat del llibre (des del tacte fins a l'obertura de les guardes) desenvolupen una lectura més atenta, menys lineal i més conscient de totes les dimensions de l'obra. És a dir, aquesta lectura que salta endavant i endarrere, que s'atura a observar els detalls visuals o que anticipa els girs narratius a partir d'indicis paratextuals, és pròpia dels lectors experts i es pot estimular des de petits a partir de la mediació.

### 3.2.4. Components narratius i visuals dels àlbums

Finalment, cal considerar els components concrets que articulen l'experiència lectora. Per una banda, hi ha els *elements narratius*: l'estructura que organitza el relat (que pot ser lineal, circular, acumulativa o fragmentada), els personatges que l'habiten (amb les seves transformacions, motivacions i conflictes) i la perspectiva des de la qual es narra la història. Aquest últim aspecte és especialment rellevant en bastants àlbums contemporanis, on la perspectiva pot canviar d'una pàgina a l'altra, obligant el lector a reconstruir mentalment el punt de vista, la mirada, fins i tot la interpretació del relat.

Per altra banda, els *elements visuals* tenen una gramàtica pròpia que cal aprendre a descodificar. El color, per exemple, no és mai neutral: pot transmetre emocions, crear contrastos simbòlics o guiar la mirada del lector cap a certs elements de la composició. L'enquadrament i els plans visuals (pla general, pla mitjà, primer pla) organitzen la percepció espacial i temporal, i marquen l'atenció cap a allò que és rellevant narrativament. També, l'espai en blanc no és absència d'informació sinó un recurs expressiu que demana pausa, reflexió o a la necessitat de completar el buit per part del lector.

I no podem oblidar el ritme visual: la seqüenciació de les imatges, la mida variable de les vinyetes o pàgines, la presència o absència de marcs…; tot això genera un tempo de lectura que es

[6] Genette, G. (1987). Seuils. Recuperat de https://archive.org/details/seuils0000gene/page/n9/mode/2up

complementa amb el ritme verbal del text. Alhora, els estils artístics i les tècniques d'il·lustració (com l'aquarel·la, el collage, el dibuix realista o l'abstracte) o la retolació o la tipografia no són simples opcions estètiques, sinó decisions amb sentit que determinen la lectura i pensades per expressar una idea o sentit.

### 3.3. La conversa literària com a estratègia didàctica

La manera com presentem l'àlbum il·lustrat a l'aula determina, en gran manera, si aquesta riquesa s'aprofitarà. Aquí és on la conversa literària emergeix com una de les estratègies didàctiques i pedagògiques més útils per acompanyar la lectura compartida. No es tracta simplement de fer preguntes després de llegir, sinó de crear un espai de diàleg autèntic on els infants puguin expressar les seves interpretacions, debatre-les amb les dels altres i buscar conjuntament el sentit que, individualment, potser no haurien descobert.

#### 3.3.1. El model "Dime" d'Aidan Chambers

Un dels referents més sòlids en aquest àmbit és el model *Dime*, desenvolupat per Aidan Chambers. Chambers (2007)[7] parteix d'una premissa senzilla, però clara: les nenes i els nens tenen molt a dir sobre llurs lectures si se'ls ofereix l'espai i les eines adequades per fer-ho. El seu model no busca avaluar si han "entès bé" el text, sinó obrir un espai de reflexió on les veus de l'alumnat siguin les protagonistes.

El model *Dime* es construeix a partir de tres tipus de preguntes. Les *preguntes bàsiques* són aquelles que conviden a compartir la primera impressió, allò que més ha cridat l'atenció o les confusions inicials: "Què t'ha agradat més? Hi ha alguna cosa que no has entès?". Són preguntes obertes, sense resposta correcta, que validen qualsevol aportació com a punt de partida legítim per a la conversa. Després, hi ha les *preguntes generals* que aprofundeixen en aspectes estructurals o temàtics del text: "Com comença la història? Qui explica el que passa? Quan passa?". I finalment, les *preguntes especials* són aquelles que porten la discussió cap a territoris més personals o interpretatius: "Has notat algun patró? Què et recorda aquesta història? Canviaries alguna cosa?".

Però el que fa realment distintiu aquest model és el rol del docent. Chambers insisteix que el docent no ha de ser qui té les respostes, sinó un facilitador que orienta la conversa, que escolta amb atenció, que torna a preguntar per aprofundir i que connecta les diferents aportacions. Aquest desplaçament de responsabilitats -del docent expert als infants exploradors- no és només una tècnica, sinó una posició epistemològica. És a dir, assumir que el sentit d'un text no és únic ni tancat, sinó que es construeix col·lectivament en l'intercanvi. Sonzini (2019)[8], en la seva revisió del *Dime*, subratlla com aquesta proposta converteix la lectura en una experiència compartida que va més enllà de la comprensió individual, transformant l'aula en una comunitat lectora.

#### 3.3.2. Conversa literària vs. discussió literària

Ara bé, cal matisar, la conversa literària no és el mateix que una discussió tradicional sobre un text. La discussió sovint implica confrontació, argumentació i intentar convèncer l'altre de la validesa de la interpretació. La conversa literària, en canvi, es basa en l'escolta mútua, en la

[7] Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

[8] Sonzini, R. ( 2019). "La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, *4* (8), pp. 197- 205.

construcció col·lectiva de sentit i en acceptar les múltiples veus que conviuen a l'aula. Margallo (2013)[9], en el seu treball sobre les respostes lectores a àlbums il·lustrats, subratlla aquest matís quan parla de *discussió literària interpretativa*: un espai on es confronten punts de vista, però sempre des del respecte i amb la intenció d'enriquir la comprensió col·lectiva, no d'imposar una única lectura. Per tant, el valor educatiu de la interpretació compartida rau, justament, en la pluralitat. Quan un infant escolta com un company o companya ha notat un detall visual que ell havia passat per alt, o quan altri proposa una lectura simbòlica d'un color o d'un espai en blanc, tothom amplia el seu repertori interpretatiu.

Aquest tipus d'interacció millora la comprensió del text concret i, sobretot, ofereix una manera diferent de relacionar-se amb la literatura. Una manera curiosa, oberta, dialogant. Una manera que entén que els textos, tant els a priori més senzills com els més complexos, mai s'acaben d'entendre, abastar, íntegrament en una sola lectura.

### 3.3.3. Desenvolupament competencial

Més enllà del seu valor literari, la conversa al voltant dels textos té un impacte profund en el desenvolupament de competències transversals per a l'aprenentatge global dels infants.

#### Competència comunicativa i oral

Un dels efectes més immediats i mesurables de les converses literàries és el desenvolupament de la competència comunicativa oral. Cárdenas, Moreno-Núñez i Miranda-Zapata (2020)[10], en el seu estudi sobre la lectura compartida en educació infantil, van demostrar que les interaccions orals al voltant dels llibres no només augmenten l'exposició a vocabulari nou, sinó que afavoreixen l'ús d'estructures sintàctiques més complexes per part dels infants. Quan un infant, per exemple, intenta explicar per què creu que un personatge està trist basant-se en el color de les imatges, està mobilitzant recursos lingüístics que van molt més enllà del vocabulari quotidià; utilitza connectors causals, estructures hipotètiques i arguments que s'encadenen.

Però no es tracta només de la quantitat de paraules o de la complexitat sintàctica. La conversa literària també ensenya a modular el discurs segons el context, a escoltar activament abans de respondre, a reflexionar sobre les paraules dels altres per construir sobre les seves idees, a justificar les afirmacions amb evidències del text o de les imatges. En resum, ensenya a participar en un diàleg intel·lectualment més exigent però emocionalment segur.

#### Competència literària

Si bé el desenvolupament lingüístic és rellevant, el nucli central de la conversa literària és, òbviament, la construcció de la competència literària. Implica molt més que saber llegir les paraules; suposa ser capaç de fer inferències, d'identificar recursos expressius, de reconèixer gèneres i característiques, de connectar textos entre si. La comprensió inferencial i crítica es desenvolupa en l'intercanvi oral. Per exemple, quan un infant pregunta "per què el personatge mira cap a fora de la vinyeta?" i un altre respon "potser vol sortir de la història", estan fent una inferència que va més enllà de la informació explícita. A més, activa els coneixements que tenen

[9] Margallo, A. M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura y Educación, 25*(4), pp. 467-478.

[10] Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., Miranda-Zapata, E. (2020). Shared book-reading in early childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 2030. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030

sobre les convencions narratives del gènere dels àlbums il·lustrats. Aquestes inferències, quan es verbalitzen i es confronten amb les dels companys, es tornen més conscients i transferibles a noves situacions de lectura.

De la mateixa manera, la identificació de recursos literaris, ja siguin verbals (metàfores, repeticions, jocs de paraules) o visuals (ús simbòlic del color, paral·lelismes entre imatges, contrapunts text-imatge), es fa més accessible quan es poden compartir les descobertes. Un infant pot notar un patró que un altre no havia vist i aquesta socialització de l'atenció crítica enriqueix tothom. A més, les converses literàries afavoreixen les connexions intertextuals: "això em recorda aquell altre àlbum que vam llegir", "aquest personatge s'assembla a...". Aquestes connexions són fonamentals per construir un univers lector ric i interconnectat, on cada nova lectura ajuda a ampliar tot l'entramat de connexions anteriors i modificar idees o significats.

**Pensament crític**

Quan els infants han d'argumentar perquè creuen que una interpretació és plausible, quan han de justificar les seves afirmacions amb evidències reals del text o de les imatges, quan han de revisar les seves hipòtesis inicials a la llum de les aportacions dels altres, estan exercitant operacions cognitives complexes que són transferibles a molts altres àmbits. No es tracta d'un pensament crític abstracte o desvinculat de l'experiència. És, ben al contrari, un pensament crític que es construeix en la interacció social i que té el text com a territori compartit on trobar-se i discrepar. Aquest tipus de pensament (flexible, dialògic, basat en evidències, però obert a la revisió) és, sens dubte, una de les competències més necessàries el desenvolupament de la qual cal garantir des de l'escola.

### 3.4. La mediació lectora docent

La mediació lectora docent constitueix un element clau en el desenvolupament de la competència literària de l'alumnat, especialment en les primeres etapes educatives. Aquest apartat analitza la conceptualització del docent com a mediador i les principals implicacions pedagògiques que comporta en el marc de l'educació literària.

#### 3.4.1. De transmissor de continguts a facilitador de significats

Una de les transformacions més significatives en la didàctica de la literatura durant les últimes dècades ha estat el desplaçament del rol docent: de ser un transmissor unidireccional de sabers fixos i inqüestionables, a ser considerat com un mediador que acompanya els infants en la construcció compartida de significats. Aquest canvi de paradigma no és trivial. Implica reconèixer que el sentit d'un text no és tancat, sinó que es genera en el diàleg entre el lector, l'obra i el context social on es produeix la lectura.

En el cas dels àlbums il·lustrats, aquesta mediació es fa encara més necessària, precisament per la complexitat multimodal que hem descrit. Els infants necessiten aprendre a llegir no només paraules, sinó també imatges, colors, composicions, silencis i els elements implícits. I qui millor per guiar-los en aquest procés que docents que siguin ells mateixos lectors experts, fins i tot, entusiastes de la lectura?

Green (2025)[11] ha investigat sobre la importància de formar futurs docents com a models de lectura entusiastes i coneixedors del corpus literari infantil. Segons Green (2025), no n'hi ha prou amb conèixer tècniques didàctiques; cal que els docents tinguin una relació personal positiva amb la literatura en global i infantil en particular, que coneguin obres diverses, que llegeixin habitualment i que siguin capaços de transmetre aquesta passió a l'alumnat. Un docent que no llegeix, que no gaudeix dels llibres, difícilment podrà seduir els infants cap a la lectura. Per això, caldria garantir en la formació del professorat l'oportunitat d'explorar àlbums, analitzar-los i compartir-los. És a dir, sentir-se lectors abans de convertir-se en mediadors.

Tanmateix, no pot quedar-se en l'àmbit emocional. També cal un coneixement sòlid del corpus literari: saber quins àlbums són els adequats per a cada etapa, quins temes aborden, quins recursos narratius i visuals utilitzen, quines possibilitats interpretatives ofereixen. Si el docent coneix això, pot fer una millor selecció d'obres perquè aquestes connectin amb els interessos dels infants i, alhora, els desafiïn cognitivament. Un docent desinformat, poc format, tindria més possibilitats de caure en seleccions pobres, estereotipades, poc estimulants, fins i tot, contraproduents. Per tant, la figura del docent com a mediador es fonamenta en dos grans termes: l'entusiasme (que genera motivació i crea un clima favorable a la lectura) i el coneixement (que permet prendre decisions pedagògiques ben justificades i oferir experiències lectores de qualitat).

### 3.4.2. Tipus de mediació lectora

La mediació lectora és un procés que acompanya totes les fases de l'experiència lectora. Es pot estructurar en tres moments clau: abans, durant i després de la lectura.

**Abans de la lectura: coneixements previs i hipòtesis**

Abans de començar a llegir un àlbum il·lustrat, el docent afavoreix l'activació dels coneixements previs dels infants, pregunta les seves expectatives o genera hipòtesis sobre el contingut de l'obra que es veurà. Això és crucial, perquè predisposa cognitivament cap a la interpretació de la lectura. Una estratègia habitual és observar atentament la coberta, llegir el títol, examinar les guardes. També, la formulació de preguntes obertes, com: "Què creieu que passarà en aquesta història? Per què penseu que l'il·lustrador ha triat aquests colors? Què us suggereix aquesta imatge?". Així, es facilita la formulació de conjectures sense la necessitat de cercar respostes correctes, sinó d'obrir el ventall de possibilitats interpretatives abans de conèixer el relat.

González Vázquez i Gutiérrez Sebastián (2024)[12], en un estudi sobre mediació lectora docent, han documentat com un docent expert dedica temps considerable a la fase prèvia, ja que genera anticipació i curiositat i facilita una lectura més atenta i participativa.

**Durant la lectura: lectura compartida dialògica**

El moment de la lectura en veu alta és, possiblement, el més emblemàtic de la mediació. Però no hauria de ser només llegir el text en veu alta. Ha de ser una experiència compartida, on es permet expressar i escoltar les intervencions espontànies dels infants, respectar els seus ritmes i aprofitar els comentaris per aprofundir en la comprensió de l'obra. Això suposa un seguit de decisions prèvies meditades pel docent.

---

[11] Green, M. (2025). Empowering pre-service teachers as enthusiastic and knowledgeable reading role models through engagement in children's literature. *Education Sciences, 15*(6), 704. https://doi.org/10.3390/educsci15060704

[12] González Vázquez, S., Gutiérrez Sebastián, R. (2024). Mediación lectora docente del álbum ilustrado: Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura, 36*, 261–270. https://doi.org/10.5209/dill.90206

Cárdenas, Moreno-Núñez i Miranda-Zapata (2020), en la seva recerca sobre lectura compartida en educació infantil, han identificat diverses estratègies de mediació docent durant la lectura: formular qüestions que connectin el text amb les experiències personals dels infants, fer pauses per observar detalls de les il·lustracions, modelar processos de pensament en veu alta ("Jo em pregunto per què el personatge ha fet això…?"), reformular o ampliar els comentaris dels nens i les nenes per validar-los i enriquir-los. Aquest tipus de mediació reconeix que la lectura no és un acte passiu de recepció, sinó un procés actiu de construcció de sentit. En altres paraules, els infants són interlocutors vàlids que aporten les seves pròpies experiències i interpretacions.

**Després de la lectura: conversa literària**

Un cop acabada la lectura, comença la conversa literària. Chambers (2007), amb la seva proposta del "Dime", ha estat una referència fonamental en aquest àmbit. La seva metodologia, basada en preguntes obertes i respectuoses, convida els infants a compartir les seves respostes lectores, a justificar les seves interpretacions i a escoltar les dels altres. A més, Sonzini (2019) destaca que la conversa literària no és un interrogatori disfressat, sinó una oportunitat autèntica per construir significats col·lectivament. Per tant, les preguntes del tipus "Què t'ha agradat més?" o "Què no has entès?" legitimen totes les respostes, des de les més subjectives fins a les més analítiques. A més, preguntes com "Hi ha alguna cosa que et cridi l'atenció?" o "Vas notar algun patró?" ajuden l'alumnat a tornar al text, a revisar detalls que potser havien passat desapercebuts en una primera lectura.

En el cas dels àlbums il·lustrats, la conversa literària pot incloure també la revisió de les il·lustracions, la comparació entre text i imatge, la identificació de recursos visuals o paratextuals. El docent pot proposar tornar enrere, rellegir algunes pàgines, comparar interpretacions diferents. Ensenyar que per comprendre realment una lectura cal rellegir-ho diverses vegades per donar temps i espai a l'anàlisi i la reflexió. A més, en aquesta última fase de la mediació s'afavoreix el desenvolupament de competències orals i socials com: aprendre a escoltar i a respectar opinions diferents, a argumentar les pròpies, i si cal, a canviar de parer si s'aporten arguments convincents.

### 3.5. Criteris de selecció del corpus d'àlbums il·lustrats

#### 3.5.1. Qualitat literària i artística

Quan ens proposem treballar amb àlbums il·lustrats a l'aula, una de les primeres decisions, i de les més importants, és la selecció del corpus d'obres, que no pot ser arbitrària. Ha de respondre a criteris sòlids que garanteixin, d'una banda, la qualitat estètica i literària dels materials i, de l'altra, que siguin adequats als objectius didàctics que perseguim, contextualitzats en el grup-classe amb què es treballarà. Perquè no tots els àlbums són iguals, ni tots serveixen per al mateix.

La qualitat literària i artística seria el primer criteri a considerar. I això implica, en primer lloc, valorar l'originalitat temàtica de les obres seleccionades. El mercat d'àlbums il·lustrats és immens i molt divers. Podem trobar obres que aborden temes clàssics com l'amistat, la por, la pèrdua; però també n'hi ha que exploren territoris menys transitats: la identitat de gènere, les migracions, la memòria històrica, la diversitat funcional o les desigualtats socials (Colomer i Margallo, 2013). L'originalitat temàtica amplia el repertori literari dels infants i també ha de permetre entrar en contacte amb realitats diverses i desenvolupar una mirada més oberta i crítica sobre el món que els envolta.

Tanmateix, la temàtica per si sola no és suficient. Cal que l'àlbum il·lustrat tingui qualitat estètica. Això inclou tant la dimensió textual com la visual. En l'àmbit textual, parlaríem de l'ús del llenguatge més enllà de la simple descripció o narració funcional. Caldria un llenguatge ric, suggerent, que jugui amb els registres, amb les metàfores, amb els silencis. I en l'àmbit visual, parlem d'il·lustracions que no es limitin a decorar o redundar el text, sinó que aportin capes de significat pròpies, que dialoguin amb les paraules o les matisin (Turner, Barton i Riddle, 2023). Aquests elements esmentats són, precisament, els trets distintius dels àlbums il·lustrats de qualitat i una de les raons per les quals resulten tan útils des del punt de vista didàctic.

### 3.5.2. Adequació al Cicle Mitjà d'Educació Primària

Més enllà de la qualitat intrínseca de les obres, cal que aquestes siguin adequades al nivell cognitiu, emocional i lector de l'alumnat amb qui treballarem. En el cas del Cicle Mitjà de Primària (és a dir, infants de 8 a 10 anys aproximadament), ens trobarem amb lectors i lectores que ja han superat l'etapa inicial d'alfabetització. Són capaços de llegir textos més llargs i complexos, però també mantenen una forta connexió amb la imatge i amb les formes narratives visuals (Juan Cantavella i Reyes, 2023).

Per això mateix, la complexitat narrativa dels àlbums il·lustrats seleccionats ha de ser ajustada. Ni massa senzills, que els avorreixin o subestimin, ni tan complexos que els frustrin o desmotivin. Estem parlant d'obres que presentin múltiples capes interpretatives, que incentivin la relectura, que deixin espais oberts per a la construcció de sentit. Obres que, com diuen Colomer i Margallo (2013), generin "buits textuals" que l'alumnat hagi d'omplir amb la seva pròpia experiència, els seus coneixements previs i la seva imaginació.

A més, com hem dit, cal que hi hagi diversitat en el corpus. No tots els àlbums han de respondre a una mateixa estètica ni a un mateix tipus de narració. Hi ha d'haver espai per a l'humor i per a la reflexió, per al realisme i per a la fantasia, per a narratives lineals i per a estructures fragmentades o circulars. I també cal que l'alumnat pugui sentir-se representat en els textos que llegeix: infants de diferents orígens, tipus de famílies, amb diferents maneres de viure i de sentir (González Vázquez i Gutiérrez Sebastián, 2024). Així, la lectura pot ser realment significativa i efectiva.

### 3.5.3. Potencial didàctic

Finalment, però no menys important, cal valorar el potencial didàctic. Aquí entren en joc dos factors: la capacitat de generar espais interpretatius i la connexió amb les experiències de l'alumnat.

Quan parlem d'espais interpretatius, ens referim a la possibilitat que l'àlbum il·lustrat ofereixi múltiples lectures i un debat obert o discrepància sobre allò que vol comunicar. Això és especialment rellevant si volem treballar la conversa literària a l'aula, tal com proposa Chambers (2007) en la seva teoria de la conversa literària (Sonzini, 2019). Per tant, els àlbums amb recursos metafictius, amb finals oberts, amb diferents narradors o amb il·lustracions que contradiuen el text són els més efectius per escollir en el nostre corpus, ja que obliguen l'alumnat a posicionar-se i a justificar les seves interpretacions a partir d'arguments (Turner, Barton i Riddle, 2023).

Perquè aquesta interpretació sigui autèntica i no forçada, també cal que els textos connectin amb les experiències vitals dels infants. No es tracta que l'alumnat es vegi reflectit de manera literal en els personatges, sinó que pugui connectar amb la història a través d'emocions, idees, allò que els preocupa o preguntes que els resultin significatives. Tal com assenyala Sonzini (2019), la

conversa literària només té sentit si parteix d'una lectura autèntica, d'una experiència estètica que hagi tocat alguna cosa dins del lector. I aquesta experiència no es pot forçar, sinó que cal crear les condicions perquè pugui aparèixer.

## 4. Contextualització

La present investigació es durà a terme a l'Escola Saltells, centre públic situat a Cerdanyola del Vallès, al barri de Serraparera. Es tracta d'una escola d'una línia amb aproximadament 235 alumnes i una ràtio mitjana de 25 alumnes per aula. La comunitat educativa és culturalment diversa, amb presència de famílies d'orígens diversos -com ara del Marroc i el nord d'Àfrica, de Sud-amèrica, de la Xina, de l'Europa de l'Est, de Catalunya i de diferents zones de l'Estat Espanyol- i amb un nivell socioeconòmic generalment mitjà-baix.

En aquest context, el perfil demogràfic de l'escola prové principalment dels barris de Serraparera, Banús-Bonasort i Cerdanyola 2000, on el perfil socioeconòmic i cultural de les famílies és majoritàriament obrer, amb ocupacions vinculades sobretot al sector serveis i a la construcció. A més, la formació acadèmica[13] correspon majoritàriament a estudis secundaris, sense formació universitària, tot i que també hi ha famílies amb un nivell socioeconòmic i cultural mitjà i amb estudis mitjans o superiors. En conseqüència, aquesta realitat es reflecteix a l'aula, configurada per un alumnat heterogeni pel que fa a cultures i realitats socioeconòmiques.

Pel que fa a l'enfocament de l'aprenentatge lector i la competència lectora, l'Escola Saltells disposa d'un Projecte Lingüístic de Centre (PLC)[14] actualitzat el juny de 2022, que constitueix el marc de referència per a totes les actuacions relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües. El centre parteix d'una concepció comunicativa i funcional de la llengua, on la lectura no es treballa de manera aïllada, sinó integrada en situacions reals i significatives. A més, fonamenten el PLC a partir dels principis del plurilingüisme, la interculturalitat i l'atenció a la diversitat lingüística, amb el català com a llengua vehicular i d'aprenentatge, però sense oblidar la presència del castellà i l'anglès i de les llengües familiars de l'alumnat.

Un dels eixos centrals del PLC és el treball sistemàtic de la competència lectora en totes les etapes educatives. A cicle mitjà, concretament, es prioritza el desenvolupament de la comprensió lectora en els seus diferents nivells: literal, inferencial i crític. Es promou una lectura activa i reflexiva, en la qual l'alumnat sigui capaç no només de descodificar el text, sinó també d'interpretar-lo, qüestionar-lo i relacionar-lo amb la seva experiència personal. Per assolir aquests objectius, el centre aposta per estratègies com la lectura compartida i l'apadrinament lector i l'ús de textos diversos que amplïïn el bagatge lector dels infants.

A més, han potenciat l'ús de la biblioteca escolar per tal de fomentar el gust per la lectura i consolidar l'hàbit lector a tota l'escola. Per exemple, s'organitzen activitats periòdiques de dinamització lectora, préstec de llibres i sessions de lectura lliure, amb l'objectiu que l'alumnat visqui la lectura com una experiència plaent, més enllà de l'obligatorietat acadèmica. El centre també promou la implicació de les famílies en el procés lector, a través de projectes compartits i espais de lectura conjunta.

---

[13] Consulteu l'Annex 1 per visualitzar els flaixos demogràfics sobre el nivell d'estudis dels barris.
[14] Escola Saltells. (2022). *Projecte lingüístic de centre*.
https://agora.xtec.cat/escolasaltells/docs/projecte-linguistic-de-centre/

En coherència amb aquest marc institucional, la mostra seleccionada és el grup-classe de 3r de Primària, format per 25 alumnes. Es tracta d'un grup molt heterogeni, tant pel que fa als ritmes d'aprenentatge com a la procedència cultural i socioeconòmica de les famílies. Un 89% de l'alumnat ha nascut a Catalunya o a l'Estat espanyol, i dins d'aquest subgrup un 21% té un entorn familiar d'origen estranger. A més, un 11% de l'alumnat prové directament d'altres països, fet que demostra la diversitat lingüística i cultural de l'aula. Això fa que alguns infants requereixin més suport en el domini de la llengua vehicular i en el desenvolupament de les competències lectores inicials. Set alumnes del grup-classe disposen d'un Pla Individualitzat (PI) intensiu en les àrees de llengua, ja que presenten dificultats en la comprensió lectora o en el procés de lectoescriptura, fet que fa necessari dissenyar les activitats de manera que en garanteixin l'accessibilitat i en promoguin la participació.

Pel que fa a les característiques del grup, segons es recull a l'entrevista[15] amb la tutora i la mestra d'educació especial, es tracta d'un grup força xerraire, que sovint busca l'aprovació constant de la docent. Tot i això, mostren capacitat per al diàleg i la reflexió compartida, especialment quan els temes tractats connecten amb la seva realitat. Aquesta característica fa que el grup sigui un context adequat per implementar la conversa literària i dinàmiques cooperatives o d'intercanvi d'idees.

Pel que fa a la motivació lectora, l'alumnat mostra un interès notable per aquells aprenentatges que suposen un repte estimulant o que els interpel·len emocionalment. Tot i això, aquest interès no és homogeni i conviuen diferents nivells d'implicació dins del grup. Així, mentre alguns infants mostren entusiasme per participar en activitats de lectura compartida, d'altres manifesten més reticències, especialment davant la lectura individual. La enquesta inicial[16] adreçada a l'alumnat també posa de manifest la diversitat de realitats lectores presents al grup.

És en aquest context que els àlbums il·lustrats adquireixen un valor especialment rellevant. Per la seva naturalesa multimodal, que combina text i imatge de manera integrada, permeten que alumnat pugui accedir al sentit de la història que s'hi explica i participar activament en la interpretació.

## 5. Metodologia de recerca

La present investigació s'inscriu en un enfocament metodològic mixt amb predomini qualitatiu, ja que combina l'anàlisi interpretativa de les intervencions de l'alumnat amb l'extracció de dades observables i comparables que permeten identificar possibles progressos al llarg de la intervenció. La tria d'aquest enfocament respon a la naturalesa mateixa de l'objecte d'estudi, la lectura literària d'àlbums il·lustrats i la conversa literària, però també a la voluntat de disposar d'indicadors prou sistemàtics per contrastar la hipòtesi de la recerca amb evidències empíriques.

La mostra de la investigació és un grup de 3r de Primària de l'Escola Saltells de Cerdanyola del Vallès, format per 25 alumnes, en un context heterogeni i amb diversitat d'hàbits lectors i necessitats educatives. Per aquest motiu, els indicadors s'han plantejat per tal de no valorar únicament el domini terminològic, sinó també la capacitat de reconèixer fenòmens literaris i visuals i han estat dissenyats d'acord amb les possibilitats cognitives, discursives i lectores pròpies del Cicle Mitjà de Primària.

[15] Consulteu l'Annex 1 per visualitzar les entrevistes.
[16] Consulteu l'Annex 1 per visualitzar l'enquesta inicial i el buidatge

Es partirà de la selecció d'un corpus d'àlbums, basada en uns criteris[17] definits a partir del marc teòric, i s'aprofitarà la metodologia dialògica habitual de l'aula per introduir la conversa literària. Des d'aquesta lògica, el valor del corpus rau en la capacitat per activar processos interpretatius observables, que permet analitzar aspectes com: la construcció del personatge, el valor narratiu de la composició visual, la intertextualitat, el simbolisme, la materialitat del llibre, el punt de vista i la capacitat interpretativa dels finals oberts. Així, la configuració del corpus respon a la necessitat de disposar d'un conjunt acotat d'obres que permetin analitzar fins a quin punt determinades característiques literàries, visuals i materials afavoreixen la introducció de termes metalingüístics, la formulació d'inferències i la implicació lectora de l'alumnat en la conversa literària.

El procediment d'anàlisi es desenvolupa en dues fases complementàries. La primera correspon a la comparació entre la sessió inicial i final (pretest i posttest) de la lectura de l'àlbum il·lustrat *Un sopar de por* (Martí, 2023)[18], amb la finalitat de disposar d'un punt de partida i un d'arribada comparable. En ambdós casos, la lectura es fa en les mateixes condicions, sense mediació docent ni conversa literària dirigida, per tal d'identificar possibles canvis i evolucions en els raonaments, comentaris i produccions escrites de l'alumnat. Les dades obtingudes en aquestes dues sessions permetran comparar tant la presència de determinats indicadors com el grau de complexitat de les respostes de l'alumnat.

Entre aquests dos moments s'insereixen les sessions d'intervenció[19] amb altres àlbums, en què es treballen de manera progressiva aspectes vinculats a la lectura inferencial, a la interpretació de la relació text-imatge, a l'ús de metallenguatge i a la participació en la conversa literària. Per tant, la segona fase correspon a l'observació sistemàtica i sistèmica de les sessions intermèdies, en què es documenta el procés d'aprenentatge. És a dir, detecta quan apareixen per primera vegada determinades habilitats i ajuda a interpretar amb més fonament les possibles diferències observades entre el pretest i el posttest.

En coherència, les sessions intermèdies de la intervenció s'estructuren en tres fases diferenciades orientades a introduir vocabulari del metallenguatge i potenciar una anàlisi crítica i reflexiva dels àlbums. Abans de la lectura, es fomentarà la formulació d'hipòtesis a partir dels elements paratextuals i dels coneixements previs de l'alumnat. Durant la lectura, es planificaran pauses estratègiques amb l'objectiu d'afavorir la reflexió, facilitar la posada en comú d'interpretacions i facilitar la identificació d'elements rellevants que es recuperaran posteriorment. Finalment, després de la lectura, es desenvoluparà una conversa literària guiada mitjançant diversos tipus de preguntes, que facilitaran el pas d'una comprensió global de l'àlbum cap a una anàlisi més profunda de caràcter inferencial.

### 5.1. Instruments de recollida de dades[20]

Per tal de garantir una recollida de dades prou rica i contrastable, s'han previst diversos instruments complementaris. En primer lloc, els enregistraments d'àudio de la lectura *Un sopar de por* (Martí, 2023) permeten conservar les intervencions espontànies de l'alumnat i analitzar tant el contingut de les seves aportacions com la manera en què participen en la construcció col·lectiva de significat i la seva capacitat de reflexió crítica. En segon lloc, els fulls individuals de recollida administrats al final de la primera i de l'última sessió ofereixen una mostra escrita que permet

[17] Consulteu l'Annex 2 per visualitzar l'anàlisi de cada àlbum, elaborada a partir d'aquests criteris.
[18] Martí, M. (2023). *Un sopar de por* (8a edició). Barcelona: Editorial Cruïlla
[19] Consulteu l'Annex 4 per visualitzar el disseny de la intervenció didàctica
[20] Consulteu l'Annex 3 per visualitzar els instruments de recollida de dades.

comparar la formulació personal de les observacions i ús de metallenguatge en justificacions. En tercer lloc, les graelles d'observació sistèmica de les sessions intermèdies fan possible registrar de manera ordenada la progressió de determinats comportaments lectors i discursius.

Finalment, també es donen unes enquestes inicials adreçades a l'alumnat, per recollir informació sobre les hores setmanals de lectura i les tipologies de llibres que tenen accés, així com dues entrevistes a la tutora i a la mestra d'educació especial (MESI), per aportar dades contextuals que permetin interpretar els resultats en relació amb els hàbits lectors i el perfil del grup.

Per tant, per a l'anàlisi principal de la investigació, les unitats d'observació seran dues: d'una banda, la intervenció oral, entesa com cada aportació significativa de l'alumne durant la lectura o la conversa; de l'altra, la producció escrita individual recollida al final de les sessions comparatives. Aquesta doble unitat permet triangular el que l'alumnat és capaç de verbalitzar oralment amb el que és capaç de formular de manera més autònoma per escrit.

### 5.2. Paràmetres d'anàlisi

Per tal de sistematitzar l'anàlisi de les produccions de l'alumnat i donar resposta a la pregunta de recerca d'una manera consistent, l'anàlisi de l'estudi s'organitza en cinc dimensions: a) lingüística b) interpretativa c) argumentativa d) discursiva i e) d'implicació lectora. La definició d'aquests paràmetres respon a la necessitat de traduir en indicadors analitzables els processos que haurien de permetre observar si la intervenció produeix canvis rellevants en la manera com l'alumnat llegeix, interpreta, verbalitza i comparteix la lectura d'àlbums il·lustrats.

En aquest sentit, els cinc paràmetres sorgeixen de la intersecció entre tres elements. D'una banda, la pregunta de recerca, centrada en la contribució de l'ús didàctic dels àlbums il·lustrats (a partir de la seva naturalesa multimodal) al desenvolupament de la capacitat d'anàlisi crítica, del metallenguatge i del gust per la lectura. De l'altra, la hipòtesi, que planteja que una mediació sostinguda abans, durant i després de la lectura pot afavorir aquests aprenentatges. I, finalment, el marc teòric, que entén la lectura literària com una pràctica de construcció de sentit i no com una simple comprovació de comprensió (Munita, 2017[21]; Chambers, 2007).

Aquesta decisió metodològica s'explica també per la naturalesa de l'objecte d'estudi. L'àlbum il·lustrat és concebut com un objecte literari multimodal en què el sentit no es construeix únicament a partir del text verbal, sinó de la relació entre paraula, imatge, composició visual i materialitat. Per això, una anàlisi centrada només en la comprensió literal hauria estat insuficient i, en part, contradictòria amb el mateix marc teòric que sosté la recerca.

Si allò que es defensa és que l'àlbum demana una lectura activa, inferencial i atenta a la complementarietat o a la tensió entre codis, aleshores el sistema d'anàlisi ha d'incloure dimensions capaces de recollir aquesta complexitat. No només què diu l'alumnat sobre l'obra, sinó com interpreta allò que no és explícit, com relaciona text i imatge, com utilitza els elements materials de l'àlbum en la construcció de significat i com verbalitza aquest procés (Colomer i Margallo, 2013; Kunde, 2021[22]; Turner, Barton i Riddle, 2023).

Alhora, la tria de les cinc dimensions respon a l'exigència de poder comprovar si aquest progrés s'ha produït realment. Per aquest motiu, els paràmetres s'han formulat a partir de tres criteris

[21] Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa, 43*(2), 379–392. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751

[22] Kunde, K. (2021). Narratives materials de l'àlbum il·lustrat. Una aproximació intermedial a la didàctica de la literatura (Tesi Doctoral). Recuperat de http://hdl.handle.net/10803/674753

bàsics: que els indicadors siguin observables en situacions reals d'aula, que siguin mesurables i que siguin adequats a l'edat de l'alumnat. Això implica, d'una banda, que les dimensions es puguin identificar en intervencions orals, produccions escrites i formes de participació registrables.

A diferència d'altres estudis més centrats exclusivament en la comprensió lectora, la selecció d'aquest sistema de cinc dimensions respon als diferents nivells implicats en la competència literària: la verbalització (lingüística), la construcció de significat (interpretativa), la seva fonamentació (argumentativa), la seva circulació social (discursiva) i la disposició lectora (implicació). És a dir, integra diferents nivells implicats en la lectura literària d'àlbums il·lustrats per donar resposta a la naturalesa híbrida d'aquests. Per això, s'opta per un sistema dimensional propi, ajustat a la recerca.

En aquest sentit, la mesurabilitat dels indicadors es defineix a partir de la seva traducció en categories d'anàlisi explícites i aplicables. Cada dimensió es concreta en indicadors observables recollits mitjançant la triangulació de l'Instrument 1 (enregistraments de la conversa oral), l'Instrument 2 (produccions escrites) i l'Instrument 3 (graella d'observació sistèmica de les interaccions a l'aula), amb l'objectiu de garantir la consistència del procés de codificació. Així, cada dimensió és avaluada a partir d'uns indicadors específics[23], detallats en les graelles d'anàlisi i sintetitzats en els ítems de comprovació que permeten calcular els indicadors de resultats. A més, els indicadors s'expressen, en funció del cas, en freqüències d'aparició, tipologies de resposta o nivells de qualitat, establerts prèviament amb criteris d'anàlisi. Aquesta operativització permet comparar el punt inicial i final de la intervenció i garantir una certa coherència en el procés d'anàlisi. Així, l'anàlisi no es basa en valoracions generals, sinó en unitats d'anàlisi definides prèviament i aplicades de manera sistemàtica al conjunt de dades. Es tracta de detectar formes inicials i finals d'apropiació del discurs literari i d'interpretació conscient.

En conjunt, les cinc dimensions articulen un sistema d'anàlisi coherent amb els objectius de la recerca i amb el marc teòric adoptat.

La dimensió lingüística observa els recursos disponibles per verbalitzar la lectura; la interpretativa analitza el tipus de significat construït a partir de la relació entre text, imatge i materialitat; l'argumentativa examina el grau de fonamentació de les interpretacions; la discursiva situa la lectura en el marc de la conversa literària i n'analitza la construcció col·lectiva de sentit; i la dimensió d'implicació lectora permet identificar indicadors de disposició i compromís amb l'obra.

Per diferenciar entre les dimensions interpretativa, argumentativa i discursiva, cal precisar-ne la funció analítica diferenciada. La dimensió interpretativa s'ha d'entendre estrictament com el nivell de construcció de significat (què s'infereix i com s'articula la lectura del text, la imatge i la materialitat). La dimensió argumentativa es limita al grau de fonamentació d'aquestes interpretacions, és a dir, a la presència i qualitat de les evidències utilitzades per sostenir-les.

Finalment, la dimensió discursiva no analitza el contingut interpretatiu ni la seva justificació, sinó la seva circulació en el grup: qui parla, com s'interactua, com es reprenen idees i com es construeix consens o dissens en la conversa. Aquesta delimitació permet mantenir separats tres nivells analítics diferents (semàntic, justificatiu i conversacional), tot i que en la pràctica educativa apareguin sovint interrelacionats.

[23] Consulteu l'Annex 3 per visualitzar els indicadors específics i els ítems de comprovació emprats en l'anàlisi, recollits a les graelles d'anàlisi.

Aquestes dimensions no funcionen com a blocs aïllats, sinó com a perspectives complementàries sobre un mateix procés: el desenvolupament progressiu de la competència literària en el context d'una intervenció amb àlbums il·lustrats. D'aquesta manera, s'evita reduir l'anàlisi a un únic pla i facilita una lectura integrada dels possibles canvis observats.

### 5.2.1. Dimensió lingüística: ús del metallenguatge i precisió lèxica

La dimensió lingüística analitza el pas d'un llenguatge espontani i col·loquial a un llenguatge progressivament més específic per parlar dels àlbums il·lustrats i llurs continguts. En altres paraules, examina la presència, la varietat i l'adequació dels recursos lèxics del metallenguatge literari, visual i material incorporat per l'alumnat en precisar sobre la descripció i interpretació dels àlbums.

Dins d'aquesta dimensió s'han establert tres indicadors principals: el primer és la *freqüència de vocabulari narratiu específic*, és a dir, la presència de termes o expressions equivalents relacionats amb personatges, narrador, inici, conflicte, desenllaç, sorpresa o punt de vista. El segon és la *freqüència de vocabulari visual i material*, que inclou referències a la coberta, les guardes, la doble pàgina, les solapes, el format, la tipografia, l'enquadrament o el color. El tercer és la *precisió terminològica*, entesa com la capacitat d'utilitzar aquests termes de manera funcional i ajustada al context, i no només de forma imitativa o desconnectada del sentit de l'obra.

En aquesta dimensió, la progressió no s'interpretarà exclusivament a partir de l'aparició de terminologia estrictament tècnica, sinó també a partir de l'evolució d'expressions genèriques cap a formulacions més analítiques. Així, expressions com "fa por" o "és molt gran i vermell" podran considerar-se estadis inicials si evolucionen cap a formulacions com "la coberta anticipa la por i la sorpresa de la història" o "destaca el color vermell i fa més impactant la doble pàgina". L'objectiu és determinar si, al final del procés, l'alumnat disposa de més recursos lingüístics per parlar literàriament dels àlbums.

La dimensió lingüística es justifica perquè un dels objectius específics del treball és observar si la mediació amb àlbums il·lustrats i la conversa literària amplien els recursos verbals de l'alumnat per parlar de les obres amb més precisió. Ara bé, aquesta dimensió no s'ha d'entendre com una valoració de l'acumulació de terminologia tècnica i especialitzada, sinó com l'anàlisi d'un procés de progressiva precisió expressiva. En altres paraules, allò que interessa és que els infants passin d'expressions genèriques i espontànies a formulacions més ajustades al que observen i interpreten.

Aquest plantejament és coherent amb una didàctica de la literatura que no separa el desenvolupament del pensament lector de la seva verbalització, i també amb els estudis sobre mediació i lectura compartida, que mostren que la interacció al voltant dels textos pot ampliar el repertori lèxic i discursiu dels infants (Munita, 2017; Cárdenas, Moreno-Núñez i Miranda-Zapata, 2020). Per això, els indicadors d'aquesta dimensió (freqüència de vocabulari narratiu específic, ús de vocabulari visual i material, i precisió terminològica) no pretenen mesurar un domini tècnic descontextualitzat, sinó la disponibilitat de recursos lingüístics per descriure i comentar literàriament els àlbums.

### 5.2.2. Dimensió interpretativa: profunditat de lectura i capacitat inferencial

La dimensió interpretativa avalua fins a quin punt l'alumnat avança de la descripció literal i és capaç de construir significat a partir de la relació multimodal entre text, imatge i materialitat. Es

vincula directament amb la competència lectora literària, ja que permet observar si els infants no només identifiquen allò que apareix explícitament, sinó si comencen a inferir intencions, efectes, tensions i significats implícits.

Els indicadors principals d'aquesta dimensió són quatre: el primer és el *nivell de lectura de les intervencions*, que es classificarà en quatre categories: resposta sense contingut analític, resposta descriptiva o literal, inferència simple i inferència interpretativa o complexa. El segon és la *capacitat d'anticipació i revisió d'hipòtesis*, especialment rellevant en àlbums que juguen amb la sorpresa o amb informació parcial. El tercer és la *lectura de la relació text-imatge*, és a dir, la capacitat de detectar si la imatge repeteix, amplia, matisa o contradiu el text verbal. El quart és la *identificació de la funció de la materialitat i dels paratextos*, que es classificarà també en quatre categories i s'enfocarà en aquells casos en què el format, les guardes o les solapes contribueixen activament a la construcció del significat.

Aquesta dimensió permetrà determinar si, en finalitzar la intervenció, l'alumnat mostra un tipus de lectura més crítica, menys centrada únicament en la identificació d'elements visibles i més orientada a l'elaboració de sentit. A efectes analítics, es considerarà l'evolució cap a comentaris que integrin més d'una pista interpretativa i que relacionin diferents codis.

La dimensió interpretativa ocupa un lloc central dins del sistema d'anàlisi perquè és la que recull amb més claredat el nucli del marc teòric sobre l'àlbum il·lustrat. Si aquestes obres exigeixen una lectura que vagi més enllà del que és literal, aleshores cal disposar d'uns indicadors que permetin observar si l'alumnat avança cap a una interpretació més inferencial i més articulada. D'aquí deriven el nivell de lectura de les intervencions, la capacitat d'anticipar i revisar hipòtesis, la lectura de la relació text-imatge i la identificació de la funció narrativa de la materialitat i dels paratextos.

Aquests indicadors s'ajusten directament a la idea que la lectura dels àlbums il·lustrats implica integrar informació de diversos codis, detectar ampliacions, matisos o contradiccions entre text i imatge, i atribuir valor semàntic a aspectes materials que no són ornamentals, sinó del sentit de l'obra (Colomer i Margallo, 2013; Kunde, 2021; Turner, Barton i Riddle, 2023). En conseqüència, aquesta dimensió permet valorar si la intervenció facilita passar de la descripció cap a una lectura més elaborada, capaç d'inferir, contrastar i construir significats implícits.

### 5.2.3. Dimensió argumentativa: justificació i ús d'evidències

La dimensió argumentativa analitza la capacitat de l'alumnat per justificar les seves interpretacions a partir d'evidències presents en l'obra. L'objectiu no és valorar una argumentació formal pròpia d'etapes superiors, sinó observar si els infants passen d'emetre opinions a fonamentar-les, encara que sigui de manera elemental o bàsica, mitjançant estructures causals i referències a elements concrets del llibre.

Els indicadors establerts en aquesta dimensió són quatre: la *presència de justificació explícita*, percentatge d'intervencions justificades en formes com "perquè", "ho sabem per...", "es veu que..." o estructures equivalents; el *tipus d'evidència utilitzada*, que pot provenir del text verbal, de la imatge, de la materialitat o de la combinació d'aquests elements; la *qualitat de la justificació*, segons si és vaga, parcial, concreta o integrada; i, finalment, la *capacitat de reformular o matisar una interpretació* a partir de noves evidències o de les aportacions del grup.

Aquesta dimensió és especialment rellevant per a respondre a la pregunta de la recerca, ja que un dels efectes esperats de la intervenció és que l'alumnat desenvolupi una lectura més reflexiva i crítica. En aquest sentit, es considerarà un indicador de progrés el fet que, al final del procés,

augmenti el nombre d'intervencions que vinculen explícitament una idea amb un element observable de l'àlbum, especialment quan aquesta justificació integri text i imatge. La dimensió interpretativa analitza el tipus de significat construït; la dimensió argumentativa examina el grau de fonamentació d'aquest significat.

Així, la dimensió argumentativa s'incorpora amb la finalitat d'analitzar fins a quin punt les característiques narratives, visuals i materials dels àlbums il·lustrats, activades mitjançant la conversa literària mediada, propicien l'inici cap a la formulació d'interpretacions fonamentades. En el cas dels àlbums il·lustrats, la coexistència de codis genera situacions de lectura en què el significat no és immediat ni únic, sinó que requereix establir relacions entre els diferents aspectes (text, imatge, enquadrament, ús del color, disposició de la doble pàgina, paratextos). Aquesta estructura multimodal reclama, per tant, una anàlisi d'aquesta dimensió que observi el procés de construcció del sentit.

La conversa literària, en coherència amb el model de Chambers (2007), opera com a marc discursiu que permet explicitar i contrastar justificacions, orientar l'atenció als elements multimodals rellevants i afavorir la revisió d'hipòtesis. El desenvolupament de la competència argumentativa s'entén, així, com el resultat de la interacció entre la complexitat dels àlbums il·lustrats i el marc dialògic que en possibilita la verbalització i la regulació compartida del sentit. Així, la dimensió argumentativa esdevé un indicador clau per comprovar i determinar si la lectura i la conversa literària evolucionen cap a una pràctica més reflexiva, crítica i metalingüísticament conscient. Com destaca Sonzini (2019), contribuir a formar lectors que no només reaccionin davant del text, sinó que aprenguin a donar raó del que pensen a partir de la mateixa obra.

### 5.2.4. Dimensió discursiva: participació en la conversa literària

La dimensió discursiva se centra en la participació de l'alumnat en la conversa literària i en quin grau contribueix a la construcció col·lectiva de significat. Segons Chambers i la mediació docent definida al marc teòric, la lectura s'entén com una pràctica social. Per aquest motiu, aquesta dimensió posa l'atenció en el paper que l'alumnat adopta dins la comunitat interpretativa de l'aula.

Els indicadors seleccionats són: el *tipus d'intervenció*, distingint entre resposta mínima, aportació descriptiva, aportació interpretativa, pregunta al grup, ampliació d'una idea aliena o desacord argumentat; *l'orientació de la paraula*, és a dir, si l'alumnat es dirigeix principalment a la mestra o als companys; la *capacitat de reprendre, ampliar o matisar la idea d'un altre*; i *l'autonomia interrogativa*, entesa com la formulació espontània de qüestions obertes que contribueixin a fer avançar la conversa.

L'anàlisi d'aquesta dimensió permetrà observar si la conversa literària esdevé progressivament un espai d'intercanvi entre iguals, a més d'un mètode de resposta a la docent. És rellevant analitzar-ho perquè indica no només el nivell de participació, sinó també el grau d'apropiació del discurs literari compartit.

En conseqüència, la dimensió discursiva es considerarà com l'espai on es fan visibles els processos interpretatius que els àlbums il·lustrats posen en joc. Les seves característiques narratives, visuals i materials generen un ventall de situacions de lectura que exigeixen operacions inferencials complexes i en què el sentit no és immediat ni unívoc. Tanmateix, aquestes oportunitats no es despleguen de manera automàtica, és a través de la pràctica dialògica de la conversa literària mediada que aquestes tensions multimodals esdevenen objecte d'atenció, verbalització i contrast.

Des d'aquesta perspectiva, la lectura literària s'entén com una pràctica sociocultural de construcció compartida de sentit. L'anàlisi no es limita únicament en què interpreta l'alumnat, sinó en com aquestes interpretacions circulen, es reformulen i es negocien dins l'espai discursiu de l'aula. Els indicadors seleccionats, d'acord amb el model de conversa literària de Chambers (2007), permeten observar si el diàleg evoluciona cap a un espai d'intercanvi entre iguals on les hipòtesis es formulen i es revisen a partir d'evidències textuals, icòniques i materials.

La mediació docent, en coherència amb les aportacions de Cárdenas, Moreno-Núñez i Miranda-Zapata (2020) i González Vázquez i Gutiérrez Sebastián (2024), actua com a bastida que orienta l'atenció cap als elements rellevants de la composició multimodal sense tancar-ne la interpretació. Mitjançant preguntes obertes, reformulacions i modelatge, es facilita el pas d'una lectura descriptiva a una lectura més inferencial i fonamentada. Així, el desenvolupament de la competència literària s'entén com el resultat de la interacció entre un objecte estètic complex i un marc dialògic que en possibilita la verbalització i la regulació compartides. En aquest sentit, l'anàlisi de la dimensió discursiva permet comprovar si la combinació entre àlbum il·lustrat i conversa literària afavoreix processos de lectura més profunds, en què s'incorporen diverses línies d'interpretació i es promouen la discussió i el desenvolupament de la competència literària.

### 5.2.5. Dimensió d'implicació lectora: interès, curiositat i disposició a llegir

Atès que la pregunta de recerca i la hipòtesi inclouen el foment del gust per la lectura, s'ha incorporat una cinquena dimensió centrada en la implicació lectora observable. El gust lector s'entén també com una disposició que es manifesta en la manera com l'alumnat s'implica en l'experiència de lectura, sosté l'atenció, formula hipòtesis, mostra curiositat i desitja continuar explorant l'obra.

Els indicadors d'aquesta dimensió són: la *iniciativa espontània* durant la lectura o la conversa; la *persistència interpretativa*, és a dir, la voluntat de revisar o aprofundir una idea; la *valoració qualitativa de l'experiència lectora*, l'interès o desig de relectura; i la *transferència lectora*, observable quan l'alumnat connecta l'àlbum amb altres llibres, històries o experiències lectores. Aquesta dimensió no es codificarà de manera aïllada ni exclusivament a partir d'autoafirmacions de l'alumnat, sinó mitjançant la triangulació entre observació, participació oral i registre escrit. L'objectiu no és mesurar una actitud estable, sinó identificar indicadors de compromís i interès durant la intervenció.

La dimensió de la implicació lectora s'inclou per analitzar si les característiques dels àlbums il·lustrats, treballades amb la mediació docent planificada, contribueixen no només a activar processos cognitius complexos, sinó també a crear una disposició lectora més constant i sostinguda. Els àlbums, poden generar experiències de lectura intel·lectualment estimulants que despertin la curiositat, la implicació emocional i el desig de continuar explorant el text.

La conversa literària i la mediació docent (Chambers, 2007; Munita, 2017) no són l'única causa d'aquesta implicació, sinó la manera de fer possible que el potencial dels àlbums es desenvolupi. És la combinació entre uns objectes multimodals que proposen més d'una interpretació i un espai de diàleg on es poden fer preguntes i compartir idees, el que pot ajudar a formar lectors més autònoms i crítics. Així, aquesta dimensió permet ampliar l'anàlisi i evitar que els resultats es limitin només a aspectes cognitius o discursius, i ajuda a valorar si el desenvolupament de la competència literària s'acompanya d'un vincle amb l'experiència de llegir.

## 6. Resultats[24]

L'anàlisi comparativa entre la fase inicial (pretest, 1a sessió) i la fase final (posttest, 7a sessió) mostra un progrés generalitzat del grup des dels nivells inicials cap a formes de resposta més complexes en totes les dimensions examinades. Aquest desenvolupament no es limita a un augment quantitatiu de participacions o intervencions, sinó que apunta a una transformació qualitativa dels processos de lectura literària. Augmenta la capacitat de verbalitzar amb precisió, d'interpretar en profunditat, de justificar les lectures amb evidències, de participar en la construcció dialògica del sentit i d'implicar-se de manera més sostinguda en l'activitat lectora.

Des d'una perspectiva global, els resultats indiquen que la lectura d'àlbums il·lustrats com a centre de la proposta didàctica i desencadenant de la conversa literària ha actuat com un dispositiu de mediació lectora capaç d'ampliar el repertori interpretatiu de l'alumnat, tot atenent la diversitat de nivells lectors presents al grup, tal com es desprèn de les entrevistes a la tutora i la MESI. Ara bé, aquesta evolució no és homogènia ni lineal, la millora és en el conjunt del grup, però presenten intensitats diferents segons la dimensió analitzada i segons el recorregut individual de cada infant. Aquesta heterogeneïtat no desmenteix l'eficàcia de la investigació. Al contrari, reforça una lectura rigorosa dels resultats, ja que evidencia que el desenvolupament de la competència literària és progressiu, acumulatiu i sensible als ritmes d'aprenentatge.

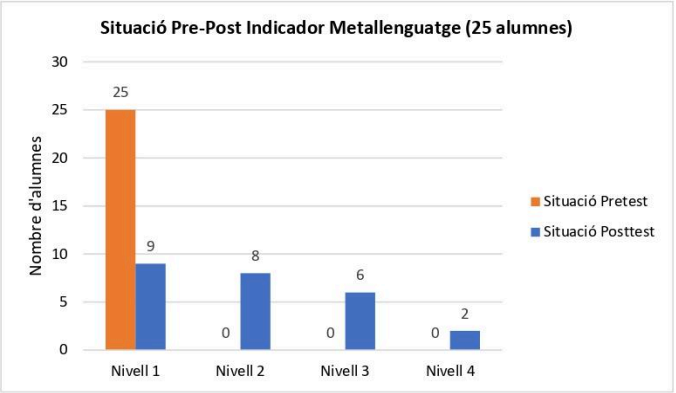
La següent taula mostra els resultats pre i post de cada dimensió:

| TAULA DE RESULTATS | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Evolució Pre-Post (1a Sessió - 7a Sessió) | | | | | | | | | |
| Alumne/a (N=25) | Fase | Indicador Metallenguatge IM | Indicador profunditat Interpretativa IPI | Indicador Argumentació en evidències IAE | Indicador Participació discursiva IPD | Indicador Implicació lectora IIL | MITJANA | NIVELL ASSOLIT | |
| A1 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,11 | 1 | |
| | Post | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1,43 | 2 | |
| A2 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 1 | |
| | Post | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| A3 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,11 | 1 | |
| | Post | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1,43 | 2 | |
| A4 | Pre | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1,43 | 2 | |
| | Post | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3,00 | 3 | |
| A5 | Pre | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| | Post | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,53 | 4 | |
| A6 | Pre | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| | Post | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2,86 | 3 | |
| A7 | Pre | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,11 | 1 | |
| | Post | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| A8 | Pre | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,43 | 2 | |
| | Post | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2,50 | 3 | |
| A9 | Pre | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1,25 | 1 | |
| | Post | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2,50 | 3 | |
| A10 | Pre | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| | Post | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1,67 | 2 | |
| A11 | Pre | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| | Post | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3,53 | 4 | |
| A12 | Pre | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,11 | 1 | |
| | Post | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,14 | 2 | |
| A13 | Pre | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| | Post | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,73 | 3 | |
| A14 | Pre | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1,43 | 2 | |
| | Post | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2,73 | 3 | |
| A15 | Pre | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1,43 | 1 | |
| | Post | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2,73 | 3 | |
| A16 | Pre | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1,43 | 1 | |
| | Post | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3,53 | 4 | |
| A17 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 1 | |
| | Post | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,11 | 1 | |
| A18 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 1 | |
| | Post | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| A19 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 1 | |
| | Post | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1,25 | 1 | |
| A20 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,11 | 1 | |
| | Post | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2,00 | 2 | |
| A21 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 1 | |
| | Post | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,11 | 1 | |
| A22 | Pre | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| | Post | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2,50 | 3 | |
| A23 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,11 | 1 | |
| | Post | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1,76 | 2 | |
| A24 | Pre | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | |
| | Post | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3,53 | 4 | |
| A25 | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 1 | |
| | Post | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1,11 | 1 | |
| Grup-classe (N=25) | Pre | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,25 | 1 | MITJANA |
| | Post | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2,14 | 2 | |

[24] Consulteu l'Annex 5 per visualitzar les evidències recollides amb els tres instruments per elaborar els resultats.

### Indicador de metallenguatge (IM)

En la fase inicial, l'indicador de metallenguatge se situa íntegrament en el nivell 1, 25 alumnes (100%). En la fase final, la distribució es reorganitza de la manera següent: 9 alumnes assoleixen el nivell 1 (36%), 8 el nivell 2 (32%), 6 el nivell 3 (24%) i 2 el nivell 4 (8%). Dit d'una altra manera, 16 alumnes consoliden el nivell inicial i un 32% del grup accedeix a nivells avançats (3-4). La mitjana estimada del grup evoluciona de 1,00 a 2,04, amb un increment de +1,04 punts.

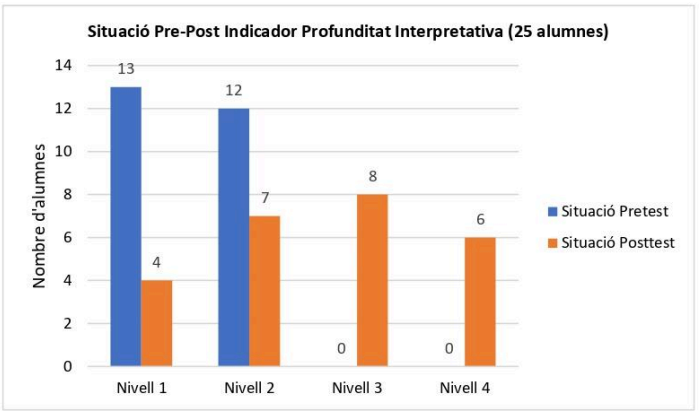



Aquestes dades són rellevants perquè el metallenguatge és la dimensió més explícitament vinculada a la capacitat de raonar i comunicar sobre la lectura amb categories narratives i visuals. El fet que el grup parteixi d'un 100% en nivell 1 i acabi distribuït entre els quatre nivells suggereix que l'anàlisi de les característiques dels àlbums il·lustrats mitjançant la conversa literària ha especialitzat el llenguatge amb què l'alumnat comunica el discurs lector.

Tanmateix, els resultats també mostren un matís important. El 68% del grup encara es manté en els nivells 1 i 2, per tant, no es consolida amb la mateixa rapidesa que altres dimensions perquè requereix més reiteració d'usos en contextos concrets. En aquest sentit, la millora és significativa, però la consolidació del vocabulari literari i visual especialitzat continua sent parcial, en coherència amb l'edat de la mostra.

### Indicador de profunditat interpretativa (IPI)

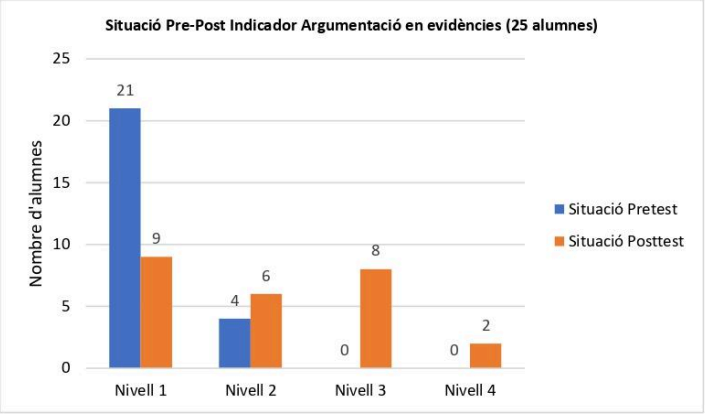
En l'IPI, la situació de partida es distribueix entre 13 alumnes al nivell 1 (52%) i 12 alumnes al nivell 2 (48%). Després, el posttest mostra 4 alumnes al nivell 1 (16%), 7 al nivell 2 (28%), 8 al nivell 3 (32%) i 6 al nivell 4 (24%). Això implica que 14 alumnes (56%) se situen en nivells avançats (3-4), quan a l'inici no n'hi havia cap. La mitjana del grup passa d'1,48 a 2,64, amb un increment de +1,16 punts, el més elevat de tots els indicadors analitzats.



Aquest és l'indicador que evidencia amb més claredat l'efectivitat formativa de la proposta. Si la profunditat interpretativa és la dimensió amb un progrés mitjà més elevat, suggereix que la naturalesa de l'àlbum il·lustrat com a objecte multimodal -treballat des de la conversa literària- afavoreix especialment els processos d'inferències i d'elaboració interpretativa del sentit global. En aquest sentit, la intervenció no sembla haver generat únicament més intervencions interpretatives, sinó interpretacions qualitativament més complexes i més autònomes. Per això, s'evidencia que la lectura d'àlbums il·lustrats amb conversa literària ha funcionat com a mediació cognitiva per ajudar l'alumnat a entendre el significat i la complexitat pròpia dels àlbums.

**Indicador d'argumentació basada en evidències (IAE)**

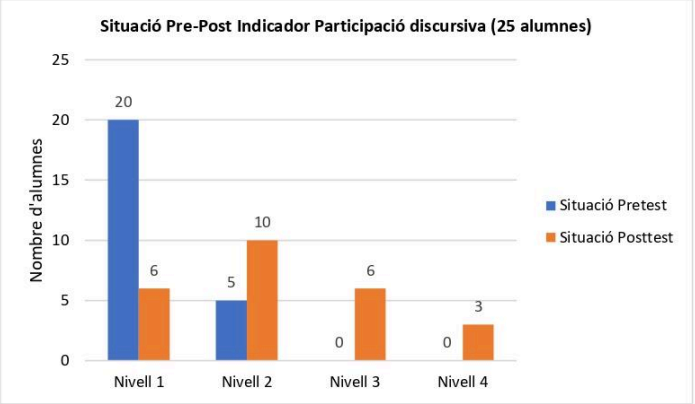
Pel que fa a l'IAE, inicialment 21 alumnes se situen al nivell 1 (84%) i 4 al nivell 2 (16%). En el posttest, la distribució passa a 9 alumnes al nivell 1 (36%), 6 al nivell 2 (24%), 8 al nivell 3 (32%) i 2 al nivell 4 (8%). El descens del nivell 1 és de 12 alumnes, equivalent a 48 punts percentuals, i 10 alumnes (40%) assoleixen els nivells 3 i 4. La mitjana estimada del grup augmenta d'1,16 a 2,12, és a dir, un guany de +0,96 punts.




Les dades apunten que, al final del procés, una part significativa del grup no només elabora arguments més complexos, sinó que comença a justificar allò que interpreta amb referències a evidències de la lectura. Ara bé, també es constata que el 60% del grup es manté encara en nivells 1 o 2 després de la intervenció. Això indica que la competència argumentativa es desenvolupa favorablement, però alhora s'observa que és una competència que necessita més temps per consolidar-se i abastar tot el grup. Des del punt de vista metodològic, es tracta, per tant, d'una competència d'ordre superior que suposa més esforç cognitiu. Per aquest motiu, en una intervenció temporalment acotada el nivell d'assoliment pot ser més limitat o progressar de manera més lenta. En conseqüència, els resultats no només confirmen un progrés, sinó que permeten delimitar amb precisió on se situen encara les necessitats de consolidació.

**Indicador de participació discursiva (IPD)**

En l'IPD, el pretest mostra 20 alumnes al nivell 1 (80%) i 5 al nivell 2 (20%). En el posttest, la distribució es transforma en 6 alumnes al nivell 1 (24%), 10 al nivell 2 (40%), 6 al nivell 3 (24%) i 3 al nivell 4 (12%). Això implica que 9 alumnes (36%) se situen als nivells 3 i 4, mentre que la mitjana passa d'1,20 a 2,24, amb un increment de +1,04 punts percentuals.

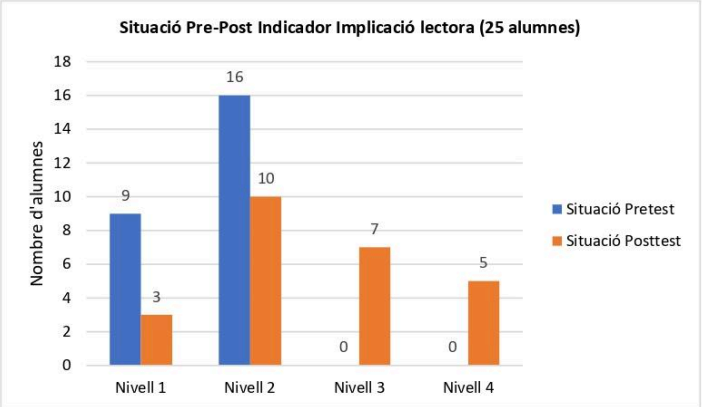



Aquest resultat reforça la idea que l'àlbum il·lustrat no només incideix en la comprensió individual, sinó també en la qualitat de la participació en la construcció compartida del significat literari. La participació discursiva és especialment important en un disseny on l'àlbum provoca la conversa literària, perquè actua com a pont entre el fil interpretatiu i les aportacions del grup. L'augment observat suggereix que s'han creat condicions més propícies per a una participació activa.

Tot i això, subratllar que el nivell 2 continua sent la categoria més nombrosa en el posttest (40%). La dada indica que una part important del grup ha millorat l'accés a la conversa, però encara no participa amb prou iniciativa, continuïtat o riquesa discursiva. En conseqüència, es millora l'entrada a la conversa, tot i que no iguala els graus d'autonomia dialògica entre l'alumnat.

**Indicador d'implicació lectora (IIL)**

L'IIL és l'única dimensió que no parteix majoritàriament del nivell 1. En el pretest, 9 alumnes se situen al nivell 1 (36%) i 16 al nivell 2 (64%). En el posttest, els valors passen a 3 alumnes al nivell 1 (12%), 10 al nivell 2 (40%), 7 al nivell 3 (28%) i 5 al nivell 4 (20%). Això significa que 12 alumnes (48%) accedeixen als nivells 3 i 4, mentre que la mitjana evoluciona d'1,64 a 2,56, amb un increment de +0,92 punts.

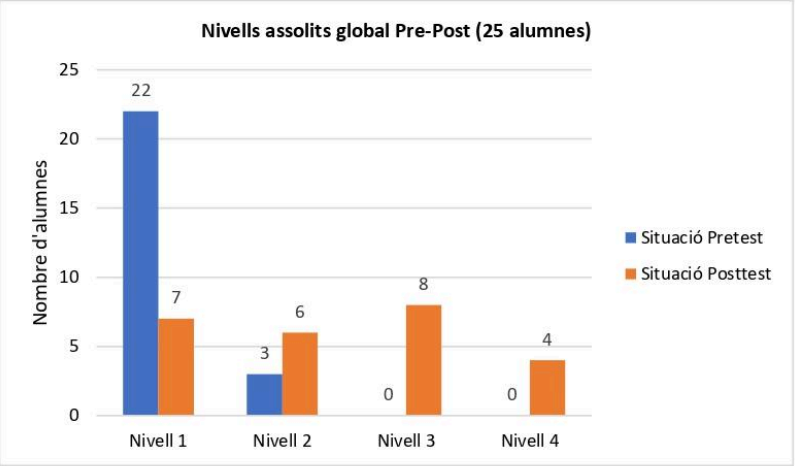



La implicació lectora no acostuma a partir de zero, ja que hi ha una base positiva en disposicions prèvies i experiències lectores anteriors. El que mostren els resultats, per tant, és que es dona una implicació lectora més relacionada a la profunditat interpretativa i a la participació discursiva. Això és fonamental perquè, en aquest estudi, el gust per la lectura no s'entén com una actitud desconnectada del treball cognitiu. És a dir, a través de l'àlbum il·lustrat es busca fomentar una actitud lectora que creix quan la lectura es viu com una experiència significativa, compartida i estimulant. Tot i això, el 52% del grup continua en nivells 1 o 2, de manera que la consolidació de

l'hàbit lector probablement requereix un recorregut temporal més llarg i sostingut que el d'aquesta intervenció.

**Nivells assolits globals pretest i posttest**

L'indicador de nivell assolit global és el que permet respondre amb més solidesa a la pregunta de recerca, ja que sintetitza l'evolució conjunta de les diferents dimensions analitzades. En el pretest, 22 alumnes (88%) es trobaven al nivell 1 i 3 alumnes (12%) al nivell 2; no hi havia cap infant en nivells 3 o 4. En el posttest, la distribució passa a 7 alumnes al nivell 1 (28%), 6 al nivell 2 (24%), 8 al nivell 3 (32%) i 4 al nivell 4 (16%). En conseqüència, 12 alumnes (48%) finalitzen el procés en nivells avançats (3-4), mentre que el pes dels nivells inicials (1-2) cau del 100% al 52%. La mitjana global estimada del grup passa d'1,12 a 2,36, amb un increment de +1,24 punts.




Aquests resultats permeten afirmar que el treball guiat centrat en l'àlbum il·lustrat ha potenciat el desenvolupament de la competència lectora literària del grup. Al principi, gairebé tot l'alumnat es trobava als nivells 1 i 2, però al final hi ha més diversitat de nivells i més alumnes en nivells alts. Això indica que el treball didàctic amb àlbums il·lustrats no ha tingut només un efecte superficial, sinó una millora real en el rendiment lector del grup.

Ara bé, el fet que 13 alumnes (52%) continuïn als nivells 1 i 2 recorda que la millora col·lectiva no equival a una consolidació uniforme. Això indica que, malgrat que les oportunitats d'accés metalingüístic i inferències que ofereixen els àlbums il·lustrats resulta efectiva en termes generals, el recorregut no és homogeni entre tot l'alumnat donada la diversitat de ritmes d'aprenentatge.

Així, s'evidencia que la transformació del repertori lector inicial no es produeix de forma lineal ni uniforme, sinó a través d'un procés gradual de construcció. La incorporació del metallenguatge, la capacitat d'establir inferències, la justificació argumentada o la lectura integrada dels diferents codis de l'àlbum requereixen temps i una exposició reiterada a experiències amb àlbums il·lustrats. Per aquest motiu, els resultats suggereixen que aquest tipus de treball requereix continuïtat i una projecció temporal a més llarg termini. Si amb un nombre acotat de sessions ja s'observen avenços significatius, una intervenció més prolongada podria afavorir una consolidació més profunda i estable de la competència lectora literària.

**Tipus de progrés**

La lectura conjunta del nivell assolit individual permet identificar una tipologia de progrés nítida. En concret, 7 alumnes (28%) es mantenen estables, 9 alumnes (36%) progressen un nivell, 5

alumnes (20%) progressen dos nivells i 4 alumnes (16%) progressen tres nivells. No s'observen casos de retrocés. En conjunt, 18 alumnes (72%) milloren almenys un nivell al final del procés.

Aquestes dades mostren que, si bé 9 alumnes avancen un únic nivell, la resta dels casos evidencien avenços qualitatius més significatius. Això indica que l'ús didàctic de l'àlbum il·lustrat en la intervenció no s'ha limitat a canvis menors, sinó que ha afavorit una transformació més profunda del posicionament lector en més d'un terç del grup. Paral·lelament, en els casos de manteniment del nivell inicial, no hi ha absència de millora, sinó la necessitat de més temps, més reiteració de pràctiques d'àlbums il·lustrats amb mediació i, probablement, més accions de suport per afavorir la transferència dels aprenentatges.

En resum, si es comparen totes les dimensions, l'ordre del progrés mitjà és el següent: profunditat interpretativa (+1,16), metallenguatge (+1,04), participació discursiva (+1,04), argumentació basada en evidències (+0,96) i implicació lectora (+0,92). Aquest patró no sembla casual. Apunta que la intervenció incideix amb més força, en primer lloc, en la construcció de significat i en la lectura inferencial; en segon lloc, en la verbalització i en la participació compartida; i, finalment, en dimensions que requereixen una interiorització més llarga, com la justificació argumentada i la consolidació d'una disposició lectora estable. En altres paraules, la seqüència de millora suggereix que els processos interpretatius es desenvolupen abans que la capacitat d'argumentar-los plenament o d'incorporar-los com a hàbit lector. Igualment, encara que el progrés no es manifesta igual en totes les dimensions, sí que es reflecteix un patró global clar d'avenç.

**Correspondència entre pregunta de recerca, hipòtesi, objectius i evidències**

A la llum dels resultats obtinguts, es pot sostenir que la hipòtesi queda confirmada de manera substantiva, tot i que no absoluta. Queda confirmada perquè tots els indicadors mostren una evolució positiva, perquè desapareix la concentració exclusiva en els nivells inicials cap a un nivell d'assoliment diversificat amb un 72% de l'alumnat en progrés i un 48% situat als nivells 3 i 4 en l'indicador global.

Però aquesta confirmació no és absoluta perquè les millores no es distribueixen de manera uniforme en totes les dimensions ni en tot l'alumnat. De fet, les competències més exigents des del punt de vista cognitiu i metalingüístic -especialment l'argumentació basada en evidències i l'ús consolidat de metallenguatge- són les que mantenen encara marges de desenvolupament més amplis. Lluny de restar valor a l'estudi, aquesta lectura matisada en reforça la credibilitat analítica.

Pel que fa als objectius, l'objectiu general es pot considerar assolit. Les dades mostren que els àlbums il·lustrats, analitzats amb una mediació planificada, incentiven una lectura més reflexiva i participativa. Entre els objectius específics, l'objectiu més reeixit és el relacionat amb la lectura inferencial i la construcció interpretativa, especialment segons els resultats de l'IPI. També queda ben consolidada la participació en la construcció compartida del sentit. En canvi, la consolidació de metallenguatge i d'una argumentació basada en evidències pot considerar-se assolit, però encara no plenament consolidat.

Per tant, els resultats permeten concloure que les característiques específiques de l'àlbum il·lustrat treballades de manera guiada (sobretot la relació entre text, imatge, materialitat i intenció narrativa) afavoreixen el desenvolupament de pràctiques lectores més complexes, reflexives i autònomes.

## 7. Conclusions

La recerca realitzada permet sostenir que l'àlbum il·lustrat, entès com a artefacte literari verbovisual i com a dispositiu de mediació, constitueix una via pedagògicament sòlida per intervenir en la formació lectora de l'alumnat de cicle mitjà i per afavorir el desenvolupament de la competència literària. La pregunta de recerca pot considerar-se, en aquest sentit, resolta de manera favorable. L'ús didàctic d'un corpus d'àlbums il·lustrats, articulat mitjançant la lectura guiada i la conversa literària, contribueix a ampliar la capacitat interpretativa i d'anàlisi crítica, a fer emergir un metallenguatge progressivament més específic per parlar de literatura i a intensificar la implicació lectora.

El valor del treball rau a demostrar que l'activitat lectora dels infants evoluciona cap a formes més inferencials i més atentes als procediments de construcció del sentit. Això és especialment rellevant perquè situa la lectura literària fora del paradigma de la descodificació o de la comprovació de comprensió i la vincula amb processos d'interpretació i construcció de judici lector.

Des d'aquesta perspectiva, la hipòtesi inicial queda confirmada de manera substancial, tot i que no en termes absoluts. S'evidencia que la lectura sostinguda d'àlbums il·lustrats, estructurada a partir d'estratègies abans, durant i després de la lectura i orientada per la conversa literària, afavoreix millores observables en les cinc dimensions analitzades. La comparació global entre el pretest i el posttest reforça aquesta interpretació. La mitjana global del grup passa d'1,12 a 2,36 punts, amb un increment d'1,24 punts, i el 72% de l'alumnat millora almenys un nivell, mentre que un 16% arriba a progressar-ne tres.

A més, el fet que en el moment inicial el 88% de l'alumnat se situessin en el nivell 1 i que, al final del procés, el 72% millora almenys 1 nivell, mentre que un 16% arriba a progressar-ne tres i un 48% arriba a nivell avançat o expert (nivells 3 i 4), permet afirmar que hi ha hagut un impacte educatiu real i mesurable. Per tant, aquestes dades descriuen una transformació en la qualitat de la disposició lectora dels infants. Tanmateix, la verificació de la hipòtesi s'ha de concretar.

Els resultats avalen l'eficàcia de l'àlbum il·lustrat com a objecte didàctic capaç d'activar processos de millora en la competència lectora, encara que això no implica una consolidació uniforme de totes les dimensions, ja que els efectes de la intervenció depenen de factors com la trajectòria lectora prèvia, els diferents ritmes i nivells de maduració interpretativa i la continuació del projecte al llarg del temps.

Des del punt de vista metodològic, els objectius del treball també poden considerar-se assolits, perquè s'ha pogut analitzar de manera sistemàtica el corpus d'àlbums il·lustrats i evidenciar-ne el valor didàctic. En primer lloc, l'anàlisi dels components narratius, visuals i multimodals dels àlbums il·lustrats demostra que activen formes complexes de lectura per les seves característiques. En segon lloc, la selecció i justificació del corpus resulta coherent amb el propòsit de la recerca, ja que les obres triades ofereixen l'oportunitat i incentiven la lectura inferencial, la interpretació crítica i la conversa literària. En tercer lloc, el disseny d'activitats abans, durant i després de la lectura es mostra pertinent i efectiu, atès que crea les condicions perquè la lectura esdevingui una experiència d'exploració, verbalització i interpretació compartida.

En aquest punt, en l'àmbit teòric, el treball reforça els plantejaments que entenen la lectura literària escolar com una pràctica de construcció de sentit i no només com a exercici de descodificació, en línia amb les aportacions de Munita (2014, 2017, 2018). Igualment, els resultats donen suport a la concepció de l'àlbum il·lustrat com a artefacte multimodal complex, tal com defensen Colomer i

Margallo (2013) o Genette (1987), i mostren que la relació entre paraula, imatge i paratextualitat exigeix una alfabetització específica que pot i ha de ser treballada a l'escola.

En l'àmbit pràctic, la recerca aporta una evidència valuosa per a la didàctica de la literatura: quan el docent assumeix el paper de mediador i no de transmissor, i quan les obres (en aquest cas l'àlbum il·lustrat) seleccionades presenten qualitat estètica i densitat interpretativa, l'alumnat pot respondre amb nivells de profunditat superiors als que sovint se li pressuposen. Això també connecta amb la necessitat, assenyalada per Green (2025), de formar docents lectors, competents i capaços de sostenir converses literàries significatives.

El resultat més significatiu s'observa en la dimensió interpretativa, que registra l'increment més alt del conjunt (+1,16) i situa un 56% de l'alumnat en nivells avançats al final del procés. Aquesta dada és central perquè afecta la competència literària; del pas d'una lectura predominantment descriptiva a la capacitat d'inferir, formular hipòtesis i atendre la complexitat del discurs verbovisual. Al llarg de la intervenció, l'alumnat comença a establir relacions entre text i imatge, a reconèixer ironies i canvis de punt de vista, a valorar la composició de la pàgina i a identificar recursos narratius que transformen el sentit global de l'obra.

Aquesta evolució confirma que l'àlbum il·lustrat no és un simple suport ni un material restringit a lectors i lectores inicials, sinó un objecte literari amb prou densitat estètica i interpretativa per estimular formes de lectura més exigents. Des d'aquesta perspectiva, el treball valida un dels seus principals objectius i exposa que els components narratius, visuals i multimodals de l'àlbum il·lustrat poden activar processos de lectura inferencial i pensament crític en tot l'alumnat d'Educació Primària.

Aquesta progressió interpretativa es troba estretament vinculada al desenvolupament del metallenguatge. La millora de la dimensió lingüística (+1,04) indica que l'alumnat comença a disposar d'un repertori conceptual específic per justificar allò que observa i per verbalitzar amb més precisió la configuració del sentit. L'ús emergent de termes com *guardes*, *doble pàgina*, *contrast cromàtic*, *format vertical*, *ironia* o *final obert* suposen un canvi qualitatiu perquè doten l'alumnat de categories analítiques i una apropiació progressiva del metallenguatge literari i visual. És a dir, quan els infants poden anomenar els recursos que intervenen en la lectura, augmenta també la seva capacitat per fer-ne un ús interpretatiu. Ara bé, el mateix estudi mostra que aquesta consolidació és encara parcial i que el vocabulari especialitzat necessita més reiteració i més contextos d'ús per estabilitzar-se. Per tant, l'objectiu de millorar el metallenguatge es pot considerar assolit, però amb un grau de desenvolupament encara en construcció, especialment si es vol que aquest llenguatge esdevingui espontani, transferible i sostingut en el temps.

La mateixa lògica es projecta sobre les dimensions discursiva i argumentativa. Tot i que l'argumentació basada en evidències és la dimensió que creix de manera més lenta (+0,96), els resultats indiquen que l'alumnat comença a justificar les seves interpretacions no només a partir d'opinions personals, sinó també a partir d'indicis textuals, visuals i compositius. La intervenció mostra que l'àlbum il·lustrat, si és objecte d'una mediació adient, ofereix una bona base per a l'argumentació, ja que posa a disposició del lector una pluralitat de proves -verbals, icòniques, compositives i materials- sobre les quals construir inferències.

Paral·lelament, la participació discursiva també augmenta (+1,04) i les converses evolucionen des del model centrat en l'adult cap a una construcció compartida del significat, en què els infants reprenen i contrasten les aportacions de la resta. En aquest punt, la recerca confirma l'eficàcia de la conversa literària com a dispositiu de mediació, en consonància amb el model *Dime* d'Aidan

Chambers (2007), ja que converteix l'aula en un espai interpretatiu on llegir implica escoltar, formular hipòtesis, sostenir idees i revisar-les col·lectivament.

Un altre aspecte rellevant és la relació entre aquesta transformació de les pràctiques lectores i la implicació subjectiva de l'alumnat davant la lectura. La dimensió d'implicació lectora millora 0,92 punts, dada que permet afirmar que la proposta reforça la curiositat, la disponibilitat interpretativa i la predisposició a rellegir per descobrir nous sentits. Per tant, la lectura d'àlbums il·lustrats, basada en obres que exigeixen un treball cognitiu profund, pot contribuir favorablement a una relació més activa amb la lectura.

Dit això, cal evitar una lectura simplificadora dels resultats, el mateix treball suggereix que aquest procés requereix una temporalitat més extensa i sostinguda i no una intervenció acotada en el temps. Així, la primera limitació de l'estudi fa referència a la curta durada de la intervenció, per poder consolidar plenament competències que, com l'argumentació literària o l'hàbit lector, requereixen continuïtat i sedimentació perquè les dimensions més complexes (metallenguatge i l'argumentació) també necessiten processos més llargs. La segona limitació és el caràcter contextualitzat de la mostra, formada per un únic grup de 25 alumnes de tercer de Primària, fet que no permet extrapolar automàticament els resultats a altres contextos sense tenir en compte variables institucionals, culturals o metodològiques.

Aquestes limitacions no debiliten la recerca, més aviat n'orienten la continuïtat. Per a futures línies d'investigació, seria pertinent desenvolupar estudis longitudinals que permetessin observar si els avenços detectats es mantenen, es transfereixen i es reactiven en altres contextos de lectura. També podria ser d'utilitat ampliar la mostra i contrastar els resultats en altres cursos, centres i contextos sociolingüístics per comprovar fins a quin punt els efectes observats depenen dels àlbums il·lustrats i la intervenció o de condicions particulars del grup estudiat.

Pedagògicament, es podria donar continuïtat a activitats com el diari lector, la lectura entre iguals o les activitats d'escriptura vinculades al corpus llegit, perquè poden actuar com a mecanismes d'interiorització dels aprenentatges i de prolongació de l'experiència literària. Tot plegat, permet pensar que aquesta investigació obre una línia de treball pedagògic i investigador orientada a aprofundir en les possibilitats educatives dels àlbums il·lustrats, a partir de la constatació, evidenciada en els resultats obtinguts, de la seva capacitat com a eina per al desenvolupament de la competència literària, la interpretació crítica i el pensament reflexiu de l'alumnat.

En resum, es pot concloure que l'àlbum il·lustrat representa una eina clau per enriquir l'educació literària a l'Educació Primària quan és incorporat dins d'una mediació didàctica conscient, planificada i dialògica. La recerca mostra que, en aquestes condicions, els infants modifiquen la manera d'aproximar-se a la lectura: observen amb més precisió, infereixen amb més profunditat, justifiquen millor les seves interpretacions i comencen a construir una mirada literària sobre els textos. No es pot afirmar que la intervenció garanteixi per si sola la consolidació definitiva de l'hàbit lector ni l'autonomia interpretativa plena de tot l'alumnat, però sí que es pot defensar que produeix un progrés en la qualitat de la lectura escolar.

I aquesta és, des de la perspectiva de la didàctica de la literatura, la contribució més valuosa d'aquest treball: mostrar que formar lectors i lectores no consisteix únicament a garantir la comprensió d'un contingut, sinó també a oferir materials adequats -com l'àlbum il·lustrat- i generar les condicions necessàries (espai, temps, mediació i exigència intel·lectual) perquè l'alumnat pugui llegir interpretant, contrastant, argumentant i pensant amb els altres, i esdevingui així lectors més competents, crítics i participatius.

## 8. Bibliografia


Badia Cantarero, M., Lladó i Mulet, C. (2014). *Els àlbums i els llibres il·lustrats: una descoberta, diverses veus. Guia per al professorat* (Seminari "El gust per la lectura"). Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme; Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics.

Cárdenas, K., Moreno-Núñez, A., Miranda-Zapata, E. (2020). Shared book-reading in early childhood education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 2030. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030

Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T., Margallo, A. M. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. Linguarum Arena, 4, 21-37.

Escola Saltells. (2022, 27 de juny). *Projecte lingüístic de centre* (PLC). Servei Àgora. https://agora.xtec.cat/escolasaltells/docs/projecte-linguistic-de-centre/?bp-attachment=PLC_ACTUALITZAT-27-JUNY-2022_CE.pdf

Genette, G. (1987). Seuils. Recuperat de https://archive.org/details/seuils0000gene/page/n9/mode/2up

González Vázquez, S., Gutiérrez Sebastián, R. (2024). Mediación lectora docente del álbum ilustrado: Estudio de caso. *Didáctica. Lengua y Literatura, 36*, 261–270. https://doi.org/10.5209/dill.90206

Green, M. (2025). Empowering pre-service teachers as enthusiastic and knowledgeable reading role models through engagement in children's literature. *Education Sciences, 15*(6), 704. https://doi.org/10.3390/educsci15060704

Juan Cantavella, A., Reyes-López, L. (2023). *La lectura literària a primària: Orientacions per a l'ensenyament de la literatura*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. http://hdl.handle.net/20.500.12694/5710

Kunde, K. (2021). Narratives materials de l'àlbum il·lustrat. Una aproximació intermedial a la didàctica de la literatura (Tesi Doctoral). Recuperat de http://hdl.handle.net/10803/674753

Margallo, A. M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura y Educación, 25*(4), pp. 467-478.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesi doctoral) https://hdl.handle.net/10803/313451

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa, 43*(2), 379–392. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751

Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe, (17)*, 1–19. doi: https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2

Nolen, S. B. (2007). *The development of literacy motivation: A longitudinal study*. *Cognition and Instruction, 25* (2–3), 219–270. doi: https://doi.org/10.1080/07370000701301174

Oficina de Planificació Estratègica. (2019). *Flaixos demogràfics per barris. Cerdanyola del Vallès*.https://www.cerdanyola.cat/sites/default/files/fitxers/informe_flaixos_per_barris.pdf

Sonzini, R. ( 2019). “La conversación literaria como oportunidad para formar lectores que construyan sentidos”. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, *4* (8), pp. 197- 205.

Turner, C., Barton, G., Riddle, S. (2023). Metafictive devices in children’s picturebooks and the development of children’s critical multimodal literacies. *The Australian Journal of Language and Literacy, 46*, 73–87. doi: https://doi.org/10.1007/s44020-023-00032-8

van Driel, S., van der Wilt, F. (2026). Dialogic classroom talk during shared book reading: Effects on quality of conversations. *The Journal of Educational Research*, *119* (1), 107–117. https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2523037

Wigfield, A., Guthrie, J. T. (2016). *Children’s reading motivation and reading comprehension*. *Child Development Perspectives, 10* (3), 190–195. doi: https://doi.org/10.1111/cdep.12184

**Àlbums il·lustrats**

Browne, A. (2021). *Dins del bosc* (2a edició). Pontevedra: Kalandraka Editora

Cali, D. (2019). *L’Enemic* (2a edició). Barcelona: Takatuka

Falconer, I. (2001). *Olivia* (1a edició). Barcelona: Serres

Leray, M. (2021). *Una caputxeta vermella* (1a edició). Blanes: Editorial entreDos

Leonni, L. (2007). *Neda que neda* (1a edició). Pontevedra: Kalandraka Editora

Martí, M. (2023). *Un sopar de por* (8a edició). Barcelona: Editorial Cruïlla

Willis, J. (2022). *La promesa del capgròs* (1a edició). Blanes: Editorial entreDos

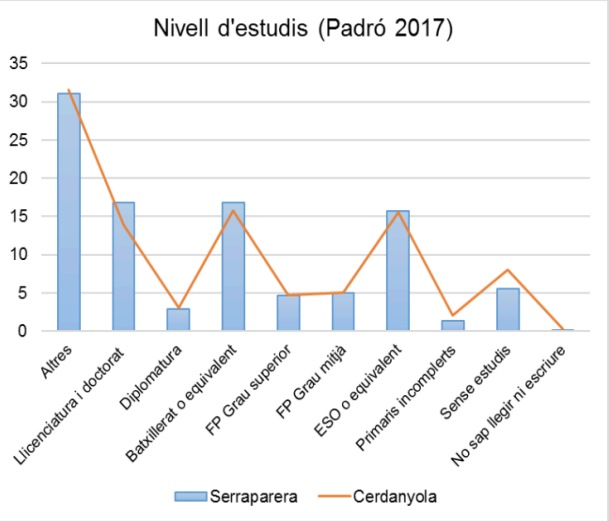
## 9. Annexos

### Annex 1: Contextualització dels barris i del grup classe

### 1.1. Flaixos demogràfics per barris

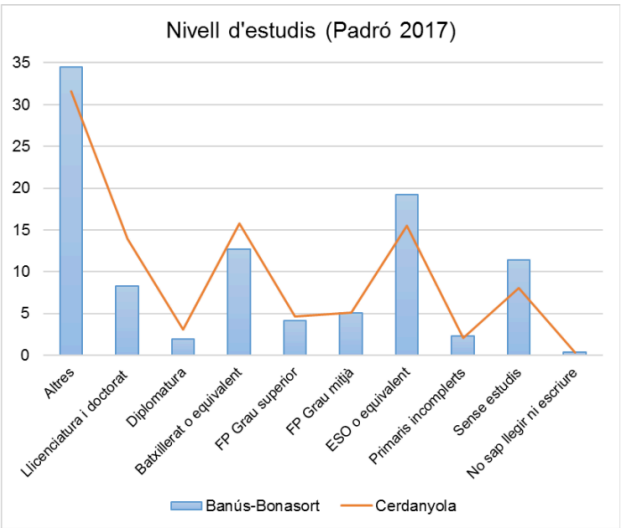
- Nivell d'estudis Seccions Censals 13, 14 i 29: Serraparera.

| Nivell d'estudis | |
|---|---|
| Altres | 31,06% |
| Llicenciatura i doctorat | 16,79% |
| Diplomatura | 2,92% |
| Batxillerat o equivalent | 16,85% |
| FP Grau superior | 4,69% |
| FP Grau mitjà | 4,93% |
| ESO o equivalent | 15,68% |
| Primaris incomplerts | 1,33% |
| Sense estudis | 5,57% |
| No sap llegir ni escriure | 0,16% |



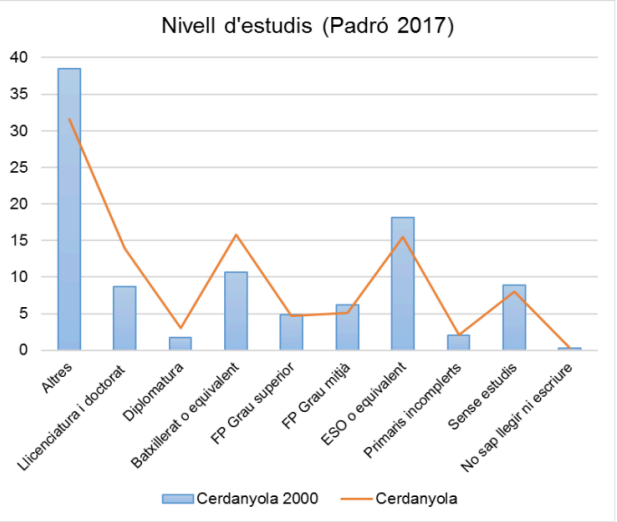

- Nivell d'estudis Seccions Censals 15, 16, 17 i 19: Banús – Bonasort.

| Nivell d'estudis | |
|---|---|
| Altres | 34,49% |
| Llicenciatura i doctorat | 8,27% |
| Diplomatura | 1,96% |
| Batxillerat o equivalent | 12,69% |
| FP Grau superior | 4,16% |
| FP Grau mitjà | 5,07% |
| ESO o equivalent | 19,21% |
| Primaris incomplerts | 2,32% |
| Sense estudis | 11,41% |
| No sap llegir ni escriure | 0,40% |



- Nivell d'estudis Secció Censal 33: Cerdanyola 2000.

| Nivell d'estudis | |
|---|---|
| Altres | 38,48% |
| Llicenciatura i doctorat | 8,74% |
| Diplomatura | 1,76% |
| Batxillerat o equivalent | 10,70% |
| FP Grau superior | 4,81% |
| FP Grau mitjà | 6,23% |
| ESO o equivalent | 18,09% |
| Primaris incomplerts | 2,03% |
| Sense estudis | 8,87% |
| No sap llegir ni escriure | 0,27% |




### 1.2. Entrevista Mestra Tutora i Mestra d'Educació Especial (MESI)

- Entrevista Tutora de 3r

**1. Com descriuries el grup de 3r? Davant activitats de comprensió lectora, acostumen a buscar una resposta correcta o s'atreveixen també a formular hipòtesis pròpies?** El grup de 3r és una classe de 25 alumnes molt heterogènia, tant pel que fa als seus ritmes d'aprenentatge com el seu nivell lector. Són infants amb una actitud activa i força "xerraires", però si se'ls motiva són treballadors. Acadèmicament, encara mostren certa dependència de la meva validació i busquen l'aprovació constant. I en les activitats de comprensió lectora, especialment quan fem servir el quadernet, tenen tendència a buscar la "resposta correcta" i pautada, centrant-se a completar o reproduir el que diu el text. Tot i que tenen capacitat per al diàleg, el fet d'atrevir-se a formular hipòtesis pròpies encara els costa si no se'ls guia molt directament.

**2. Quines rutines de lectura es duen a terme actualment a l'aula? Amb quina freqüència s'apliquen?** Tenim diverses rutines consolidades. Diàriament, dediquem mitja hora a la lectura, sigui de forma individual o en gran grup per treballar la comprensió. Una de les activitats que més els motiva és l'*Apadrinament lector*, en la qual llegeixen contes als infants d'I3. Això ho començarem a fer setmanalment i crea un vincle molt bonic. També s'implementa una proposta de lectura a la biblioteca escolar durant l'estona del pati, amb un horari establert perquè cada grup classe pugui accedir a aquest espai quan li correspon. A més, també es du a terme la *capsa viatgera* i la *llibreta viatgera*, per afavorir que els llibres circulin per les cases.

**3. En la biblioteca escolar o d'aula, quins gèneres i formats són els més escollits per l'alumnat? Tenen presència els àlbums il·lustrats en la seva tria espontània?** La biblioteca és un espai molt recurrent i els infants hi tenen molt d'interès, independentment del seu nivell lector. Normalment busquen històries que els atreguin visualment. Sobretot llegeixen còmics i alguns llibres. Hi ha alguns àlbums il·lustrats i els agraden molt, però sovint els llegeixen de forma superficial, centrant-se en l'anècdota o en la manipulació si tenen solapes. Comencen a aprendre a mirar-los amb una visió més analítica quan han de fer l'*Apadrinament lector*, els motiva molt.

**4. En les activitats habituals de comprensió lectora, quina és la principal necessitat que observes quan l'alumnat ha de fer raonaments més complexos o inferències?** La principal necessitat és que es queden en la descripció del que veuen o llegeixen. Els costa molt anar més enllà de la descripció física dels personatges o de l'acció que es narra. Alguns encara necessiten *bastides* per connectar indicis. Per exemple, poden veure que un personatge fa una acció, però els costa deduir el perquè si no està escrit o si no es treballa. Però si es treballa ho poden fer.

**5. Segons la teva experiència amb les famílies del grup, com valores l'acompanyament lector que es duu a terme a casa?** Les famílies tenen perfils formatius molt diversos, majoritàriament d'estudis bàsics. Tot i que hi ha una bona relació família-escola i molta disposició a col·laborar en activitats com la lectura de contes per Sant Jordi, l'hàbit lector familiar és desigual. Alguns sí que disposen de llibres a casa i llegeixen amb ells o mostren interès. Però, n'hi ha alguns que la lectura es limita gairebé exclusivament a l'entorn escolar, ja que a casa no sempre disposen d'un bagatge de referents literaris ampli o de temps per a l'acompanyament.

- Entrevista Mestra d'Educació Especial (MESI)

**1. Com descriuries el grup de 3r? Quines consideres que són les principals oportunitats i necessitats educatives d'aquest grup?** És un grup amb una gran diversitat de ritmes o necessitats d'aprenentatge. Set infants disposen d'un Pla Individualitzat (PI), principalment per dificultats relacionades amb la lectoescriptura, diagnòstics de TDAH o dislèxia, així com per situacions puntuals d'absentisme escolar. La gran oportunitat d'aquest grup és la seva motivació davant de metodologies actives i materials manipulatius. Potser la seva necessitat principal és l'accés al contingut d'una manera que no depengui exclusivament de la descodificació del text escrit, ja que és on molts troben la barrera més gran.

**2. Com respon habitualment aquest alumnat als estímuls visuals? Tendeixen a utilitzar les il·lustracions com a suport per construir significat o ignoren la imatge per centrar-se en el text?** L'alumnat amb més dificultats lectores depèn absolutament de la imatge per no perdre's. En general, davant d'un llibre, miren primer el dibuix, però el que ens trobem és que fan una lectura de la imatge purament descriptiva ("hi ha un llop") i no interpretativa ("el llop sembla petit perquè té por"). Els costa una mica relacionar la imatge i el text per treure conclusions.

**3. En dinàmiques de gran grup, com ara la conversa literària, hi ha alumnes que presentin necessitats específiques per participar activament?** I tant. Els alumnes amb PI sovint adopten un paper discret per por a l'error o per falta de vocabulari per expressar idees complexes. També aquells amb falta de regulació conductual poden distreure's en sessions llargues de conversa. Necessiten sobretot suports molt clars: torns de paraula molt pautats, preguntes que els mantinguin atents i, potser, l'ajuda puntual de la mestra o d'algun company o companya per assimilar les idees comentades.

**4. Consideres que la naturalesa multimodal de l'àlbum (relació text-imatge-materialitat) pot actuar com un element inclusiu per a l'alumnat amb PI?** Podria ser útil. Podria fer l'accés més equitatiu si es treballa per tal que tots puguin accedir a la comprensió del contingut. Com que la història no s'explica només amb les paraules, sinó també a través de les imatges, els colors o els elements del mateix llibre, de vegades un infant que té dificultats per llegir el text pot ser qui s'adoni primer d'un detall important. Això fa que un grup amb nivells lectors molt diferents puguin participar en la mateixa conversa sobre un llibre.

### 1.3. Enquesta inicial alumnat

# ELS MEUS HÀBITS I GUSTOS DE LECTURA



Llegeix les preguntes amb atenció i respon-les per saber què t'agrada llegir i com són els teus hàbits de lectura.

**1. T'agrada llegir?**

- Sí ☐
- No ☐
- Una mica ☐

**2. Quants dies a la setmana llegeixes normalment a casa?**

- Escriu el número _____

**3. Tens llibres a la teva habitació?**

- Sí ☐
- No ☐

**4. Què t'agrada llegir més?** (Tria'n un)

- Llibres ☐
- Còmics ☐
- Àlbums il·lustrats ☐
- Altres_____ ☐

**5. On agafes els llibres que llegeixes?** (Pots marcar-ne diversos)

- Biblioteca escola ☐
- Biblioteca ciutat ☐
- Compra la família ☐
- Regal ☐

**6. T'agrada que t'expliquin contes a l'escola?**

- Sí ☐
- No ☐

**7. Prefereixes llegir sol o sola o que algú t'acompanyi?**

- Sol/ Sola ☐
- Acompanyat/ Acompanyada ☐

**Buidatge de l'enquesta inicial**

| Pregunta | Resposta | | | |
|---|---|---|---|---|
| **1. T'agrada llegir llibres?** | Sí | No | Una mica | |
| Alumnat (25) | 10 | 4 | 11 | |
| **2. Quants dies a la setmana llegeixes normalment a casa?** | 0-1 dies | 2-4 dies | | 5-7 dies |
| Alumnat (25) | 12 | 12 | | 1 |
| **3. Tens llibres a la teva habitació?** | Sí | | No | |
| Alumnat (25) | 19 | | 6 | |
| **4. Què t'agrada llegir més?** | Llibres | Còmics | Àlbums il·lustrats | Altres |
| Alumnat (25) | 9 | 11 | 5 | |
| **5. On agafes els llibres que llegeixes?** | Biblioteca escola | Biblioteca ciutat | Compra la família | Regal |
| Alumnat | 22 | 7 | 9 | 11 |
| **6. T'agrada que t'expliquin contes a l'escola?** | Sí | | No | |
| Alumnat (25) | 25 | | 0 | |
| **7. Prefereixes llegir sol o sola o que algú t'acompanyi?** | Sol/ Sola | | Acompanyat/ Acompanyada | |
| Alumnat (25) | 11 | | 14 | |

## Annex 2: Configuració del corpus

Aquest annex té com a finalitat explicitar, des d'una perspectiva metodològica, el procediment seguit en la configuració del corpus d'àlbums il·lustrats utilitzat a la investigació. La seva funció és fer visibles els criteris operatius que han orientat la tria de les obres, la seva adequació als objectius de l'estudi i la seva utilitat com a unitats d'anàlisi. En conseqüència, aquest annex justifica per què aquests àlbums il·lustrats, i no uns altres, resulten pertinents per analitzar processos d'interpretació literària, mediació docent i construcció compartida de significat en alumnat de Cicle Mitjà.

### 2.1. Criteris de selecció

A continuació, es concreten els criteris:

**Criteri 1:** Qualitat literària i artística

Se seleccionen àlbums amb qualitat literària i artística suficient per generar processos d'interpretació complexos i verbalitzacions argumentades. Es prioritzen obres amb densitat estètica, polisèmia i obertura interpretativa, en què la composició i els diferents elements narratius contribueixen a la construcció del sentit i afavoreixen lectures inferencials i no merament reproductives.

Des d'un punt de vista metodològic, aquest criteri és rellevant perquè una investigació qualitativa necessita àlbums capaços de generar dades interpretatives riques i observables.

**Criteri 2:** Relació text-imatge i exigència multimodal

S'han prioritzat àlbums en què text i imatge mantenen una relació complementària i no redundant - la imatge amplia, matisa, anticipa o fins i tot contradiu la informació verbal- de manera que el significat no es construeix a partir d'un únic codi, sinó de la interacció entre llenguatge verbal i visual. Aquesta configuració obliga el lector a integrar indicis diversos i formular hipòtesis per construir una interpretació coherent.

Metodològicament, permet observar processos de lectura multimodal i coordinació semàntica i la necessitat d'explicar l'articulació entre tots dos codis afavoreix l'ús de metallenguatge literari i visual durant la conversa literària.

**Criteri 3:** Complexitat narrativa ajustada

El corpus s'ha construït buscant un grau d'exigència interpretativa que inclogui intertextualitats, buits textuals, ambigüitats assumibles, finals oberts, variacions de punt de vista, ironia, simbolisme o processos de reescriptura, però sempre dins d'un marc de comprensió adequat a les possibilitats lectores de l'etapa. Això implica considerar la llegibilitat visual, l'accessibilitat del relat, l'interès temàtic, la presència de suport iconogràfic i la viabilitat que els infants participin en la conversa, encara que l'alumnat presenti ritmes lectors heterogenis.

Aquest criteri és essencial perquè es pretén observar com els infants construeixen, negocien i argumenten interpretacions davant textos literaris oberts. Si les obres fossin massa simples, la conversa literària es limitaria a observacions evidents; si fossin massa difícils, les dificultats de comprensió impedirien desenvolupar adequadament la interpretació. Per això, una complexitat ajustada permet situar l'alumnat davant un repte cognitiu que afavoreix verbalitzacions significatives.

**Criteri 4:** Capacitat per a la conversa literària

Atès que la conversa literària constitueix un eix central de la proposta didàctica, s'han seleccionat àlbums amb prou obertura semàntica per generar deduccions diverses, preguntes inferencials i justificacions raonades. Es tracta d'obres que no ofereixen una única interpretació o lectura correcta, sinó que conviden a comparar percepcions, revisar hipòtesis i compartir o escoltar les aportacions dels altres.

Des d'una perspectiva metodològica, la qualitat del diàleg literari depèn, en part, dels contrastos interpretatius i decisions estètiques de l'àlbum per suscitar la necessitat de raonar, justificar, comparar percepcions i revisar lectures.

**Criteri 5:** Materialitat i valor dels paratextos

S'han incorporat al corpus àlbums en què la materialitat i els elements paratextuals -com la coberta, les guardes, la doble pàgina, el format o la disposició espacial- contribueixen a la construcció del sentit global. Aquesta decisió respon a una concepció de l'àlbum il·lustrat com un objecte literari en què la dimensió física i visual forma part de l'experiència de lectura.

Metodològicament, aquest criteri permet analitzar components que sovint queden en segon pla quan la lectura escolar se centra només en l'argument, com la funció narrativa de l'espai, del color o del recorregut visual, i afavoreix la verbalització de conceptes metalingüístics vinculats al llenguatge visual i narratiu.

**Criteri 6:** Adequació al context lector de cicle mitjà

També, es té en compte l'adequació al context lector concret de cicle mitjà, especialment a les característiques del grup participant en la intervenció. Això implica prioritzar àlbums accessibles, a través de la mediació docent ajustada, que afavoreixin la participació d'alumnat amb ritmes lectors i nivells de comprensió heterogenis.

La taula següent sintetitza els criteris emprats en la configuració del corpus i n'explicita els indicadors i la funció metodològica dins l'anàlisi.

| Criteri de selecció | Definició | Indicadors | Justificació metodològica |
|---|---|---|---|
| **Qualitat literària i artística** | Selecció d'àlbums amb qualitat literària i artística per generar processos d'interpretació complexos i verbalitzacions argumentades. | Elaboració formal, singularitat expressiva, composició significativa, polisèmia, possibilitat inferencial i lectures no reproductives. | Permet analitzar com la qualitat formal de l'obra afavoreix la interpretació, la inferència i la construcció de significat per part de l'alumnat. |
| **Relació text-imatge i exigència multimodal** | Selecció d'àlbums en què el significat es construeix a partir de la interacció entre llenguatge verbal i visual. | Complementarietat semàntica, contrast text-imatge, informació visual rellevant, ampliació o contradicció de la informació verbal i necessitat d'integrar codis. | Permet observar processos de lectura multimodal, inferència i ús de metallenguatge literari i visual. |
| **Complexitat narrativa ajustada** | Grau d'exigència interpretativa adequat a les possibilitats lectores de cicle mitjà. | Buits textuals, intertextualitat, simbolisme, ironia, finals oberts, canvis de punt de vista, processos de reescriptura o ambigüitats. | Afavoreix l'observació i activació de processos interpretatius amb un repte cognitiu ajustat a l'etapa. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Capacitat per a la conversa literària** | Capacitat de l'obra per generar interpretacions diverses, preguntes inferencials i justificacions argumentades. | Obertura semàntica, pluralitat de lectures, contrastos interpretatius i necessitat de revisar hipòtesis. | Facilita situacions de conversa literària basades en la interpretació, l'argumentació i la construcció compartida de significat i el desenvolupament del metallenguatge. |
| **Materialitat i valor dels paratextos** | Inclusió d'àlbums en què la materialitat i els elements paratextuals formen part de la construcció del sentit global. | Guardes i cobertes significatives, ús expressiu de la doble pàgina, format rellevant, recorregut visual, disposició espacial amb funció narrativa. | Permet analitzar la funció narrativa de la materialitat i afavoreix la verbalització de conceptes vinculats al llenguatge visual. |
| **Adequació al context lector de cicle mitjà** | Correspondència entre l'exigència interpretativa i les característiques lectores del grup participant. | Accessibilitat del relat, llegibilitat visual, possibilitat de mediació docent, interès temàtic, participació heterogènia. | Garanteix l'adequació al grup participant i de la possibilitat que tots els infants puguin implicar-se en la lectura compartida. |

### 2.2. Anàlisi corpus d'àlbums il·lustrats

1. **Àlbum il·lustrat:** *Un sopar de por*

**Autora:** Meritxell Martí **Il·lustrador:** Xavier Salomó

Martí, M. (2023). *Un sopar de por* (8a edició). Barcelona: Editorial Cruïlla

**Pertinència dins el corpus**

La seva pertinència no deriva només del tema o de l'atractiu argumental, sinó del fet que ofereix un dispositiu de lectura molt adequat per observar anticipacions, inferències immediates, formulació d'hipòtesis i verbalitzacions espontànies. En altres paraules, és un àlbum especialment eficaç per detectar com l'alumnat passa d'una resposta intuïtiva a una lectura més argumentada i conscient després de la mediació didàctica.

**Qualitat literària i artística**

Construeix la progressió narrativa a partir del suspens, l'expectativa i la dosificació de la informació. No es limita a presentar una successió d'elements terrorífics, sinó que organitza l'experiència lectora com una cadena d'espera i revelació. Aquest mecanisme converteix el lector en un subjecte que anticipa, no en un receptor passiu. La qualitat artística del llibre es troba, precisament, en la seva capacitat de mantenir l'interès mitjançant un ritme pautat de descobriment, en què cada nou plat o personatge tornar a activar la curiositat i reformula les expectatives anteriors. A més, està construït amb sorpreses a les solapes i amb un gir final, fet que reforça el seu valor com a objecte narratiu.

**Relació text-imatge i exigència multimodal**

La relació entre text i imatge és complementària, perquè la informació no es presenta d'una sola vegada ni per una sola via. El text crea la situació (un sopar de gala amb personatges malvats), però és la imatge, juntament amb el joc de les solapes, la que activa el procés de predicció i verificació. Això és important metodològicament perquè el lector no només entén què passa, sinó que també ha d'interpretar indicis visuals parcials, imaginar possibilitats i comprovar-les quan es revela l'element ocult. En aquest sentit, la multimodalitat no és ornamental, sinó estructural, ja que la lectura del text seria insuficient si no anés acompanyada de l'exploració visual i material de l'àlbum.

**Complexitat narrativa ajustada.**

La complexitat de l'obra és moderada en l'àmbit argumental, però significativa en l'àmbit processual. La descodificació simbòlica no és especialment abstracta, però exigeix cert coneixement intertextual i demana habilitats interpretatives bàsiques molt útils per a cicle mitjà: anticipar, inferir, justificar i revisar. És una complexitat adequada a l'etapa, perquè permet que tot l'alumnat s'hi impliqui, però sense convertir la lectura en una simple identificació d'elements visibles. És, per tant, accessible i amb moltes possibilitats interpretatives des del principi.

**Capacitat per a la conversa literària.**

El potencial conversacional de l'àlbum es basa en el caràcter hipotètic de la lectura. L'alumnat pot discutir sobre què espera trobar, en quins indicis es fixa, per què una imatge suggereix una possibilitat i no una altra, i com canvia la seva interpretació un cop es revela la informació. Aquest

mecanisme afavoreix una lectura activa adient per a l'inici de la intervenció, perquè permet verbalitzar processos cognitius centrals com: la inferència, la comprovació i la reformulació. A més, quan es rellegeix al final, permet observar si aquestes verbalitzacions es tornen més precises i més atentes als recursos de l'àlbum.

**Materialitat, valor dels paratextos i adequació a cicle mitjà.**

La materialitat és especialment significativa perquè les solapes formen part del relat i no són un recurs lúdic extern. Requereix una lectura manipulativa, seqüenciada i visualment atenta. Això resulta útil perquè mostra que l'àlbum il·lustrat es llegeix també amb el cos, amb el gest i amb l'expectativa del pas de pàgina. Per al cicle mitjà, és especialment adequat, ja que manté un alt nivell d'implicació, afavoreix la participació d'alumnat amb perfils diversos i facilita que la conversa sorgeixi d'una experiència compartida concreta i observable.

2. **Àlbum il·lustrat:** *Olivia*

**Autor:** Ian Falconer **Il·lustrador:** Ian Falconer

Falconer, I. (2001). *Olivia* (1a edició). Barcelona: Serres

**Pertinència dins el corpus**
És un àlbum molt útil per analitzar la construcció indirecta del personatge. El personatge no es defineix amb una caracterització explícita i tancada, sinó que es construeix a partir de l'acumulació d'escenes, gestos, iniciatives i maneres de relacionar-se amb el món. Permet portar la conversa literària de la pregunta "què passa?" a la pregunta "com sabem com és aquest personatge?". És important perquè obliga l'alumnat a passar d'una impressió general a la justificació basada en evidències.

**Qualitat literària i artística**

Literàriament, destaca per la solidesa amb què construeix una protagonista complexa, imaginativa, obstinada i difícil de definir amb un sol tret. El valor no rau en una gran intriga argumental, sinó en la capacitat de convertir situacions quotidianes en espais de definició del personatge. La successió d'accions -vestir-se, cantar, construir, pintar, resistir-se a dormir- no funciona com una simple enumeració d'anècdotes, sinó com una manera de formar el caràcter de la protagonista. Aquesta estructura dona densitat interpretativa, perquè cada escena afegeix un matís nou i obliga el lector a jerarquitzar els indicis per entendre la personalitat del personatge.

**Relació text-imatge i exigència multimodal**

Demana una coordinació precisa entre el que diu el text i el que la imatge especifica, intensifica o matisa. Per exemple, la repetició visual en la seqüència de la roba, les escenes del museu o els moments en què la protagonista negocia les seves pròpies normes. En aquest tipus d'àlbum, la imatge és l'espai on es concreta la gestualitat, l'excés, l'autoafirmació i, sovint, el punt còmic del personatge. Això afavoreix una lectura multimodal enfocada a indagar en el caràcter, com la postura corporal, la repetició, la intensitat de les accions, la relació amb l'espai i la insistència d'algunes escenes.

**Complexitat narrativa ajustada.**

La complexitat és més inferencial que estructural. És a dir, l'argument és accessible, però la lectura més exigent consisteix a anar més enllà de descriure què fa l'Olivia en un nivell atributiu i arribar a deduir què revela cada acció sobre la seva manera de ser. Aquesta exigència és adequada per a cicle mitjà, perquè treballa una forma d'inferència caracterològica important sense dependre d'un relat opac o excessivament simbòlic. L'alumnat pot participar-hi des de diferents nivells de competència, però el text continua oferint repte interpretatiu.

**Capacitat per a la conversa literària.**

L'obra genera conversa perquè no presenta una lectura unívoca del personatge. Encara que l'Olivia és clarament singular, la qüestió no és només identificar-la per exemple com a moguda, sinó precisar amb quines proves es pot afirmar que és creativa, persistent, teatral, assertiva o transgressora. Això obliga a seleccionar evidències, a discutir quins trets són més importants i quins són secundaris, i a comparar lectures subjectives amb indicis textuals i visuals. Per això, l'àlbum és eficaç per desenvolupar una conversa literària basada en la justificació.

**Materialitat, valor dels paratextos i adequació a cicle mitjà.**

La lectura s'inicia des de la coberta i amb la imatge del personatge, de manera que els paratextos continuen tenint una funció orientadora. A més, el recorregut visual al llarg de l'àlbum incrementa la fluïdesa, donant l'oportunitat d'accedir al sentit a través de la imatge, i ajudar a situar al lector dins del relat i les diferents etapes. Així mateix, és adient per a cicle mitjà perquè combina accessibilitat temàtica amb una certa exigència interpretativa en la caracterització del personatge.

3. **Àlbum il·lustrat:** *Neda que neda*

**Autor:** Leo Leonni **Il·lustrador:** Leo Leonni

Leonni, L. (2007). *Neda que neda* (1a edició). Pontevedra: Kalandraka Editora

**Pertinència dins el corpus**

Permet analitzar amb molta precisió la funció narrativa de la composició visual. La seva selecció és especialment important, ja que és una obra en què el sentit no es construeix únicament a partir del fil dels fets, sinó a partir també de la relació entre el color, la mida, la posició i el ritme gràfic. És idoni per consolidar una lectura literària no limitada a narrar què passa, sinó que examini com la imatge produeix significat.

**Qualitat literària i artística**

La seva qualitat rau en la capacitat de construir una història senzilla estructuralment però de notable simbolisme. L'articula un recorregut que va de la vulnerabilitat a la iniciativa, i de l'aïllament a la intel·ligència col·lectiva. La moral i la narració de l'àlbum s'explicita a través del llenguatge visual, la qual narra com el protagonista dins la diferència es converteix en el motor i ajuda a organitzar el grup.

**Relació text-imatge i exigència multimodal**

La relació text-imatge és especialment rica perquè el text dona l'esquelet narratiu, però és la imatge la que exposa i concreta la història i les tensions fonamentals del relat. Exemples d'això seria el contrast cromàtic entre el peix negre i els peixos vermells, la disposició del protagonista en l'espai quan queda sol i el ritme visual que es genera quan el grup s'organitza. Tots aquests elements són narrativament rellevants, ja que el color fa del protagonista un singular, la posició espacial dramatitza la solitud i la composició fina visibilitza la força de la cooperació. Per tant, permet treballar amb precisió conceptes metalingüístics com el contrast, la composició, la focalització visual i el ritme icònic.

**Complexitat narrativa ajustada.**

És un model de complexitat ajustada. Argumentalment, el relat és clar i fàcil de seguir, mentre que iconogràficament i simbòlicament presenta una gran riquesa. Així que, és adient perquè es pot comprendre la història, però, alhora, requereix cert grau de reflexió i complexitat per raonar per què la imatge final és poderosa o què aporta exactament la diferència cromàtica del protagonista.

**Capacitat per a la conversa literària.**

Pot afavorir la conversa literària perquè les característiques de l'àlbum mencionades faciliten la discussió de qüestions interpretatives que no tenen una resolució purament unívoca: per què el protagonista té un color diferenciat, com es representa visualment el mar, en quin moment la història deixa de ser individual i es torna col·lectiva o com podem observar que la solució final és factible? Aquest tipus de preguntes procuren verbalitzacions argumentades i introdueixen metallenguatge específic vinculat a la lectura visual. Dins el corpus, és útil per ensenyar a llegir la composició.

**Materialitat, valor dels paratextos i adequació a cicle mitjà.**

En aquest cas, la doble pàgina i l'organització espacial hi són determinants. L'àlbum convida a una lectura de conjunt, de relacions internes dins la pàgina i el recorregut visual. Aquesta exigència és totalment assumible en cicle gràcies a la claredat del relat i a la representació de les formes. Per això, pot ser una obra molt adequada per a grups heterogenis; possibilita una primera lectura immediata i, simultàniament, una anàlisi més sofisticada de les observacions.

4. **Àlbum il·lustrat:** *Una caputxeta vermella*

**Autora:** Marjolaine Leray **Il·lustradora:** Marjolaine Leray

Leray, M. (2021). *Una caputxeta vermella* (1a edició). Blanes: Editorial entreDos

**Pertinència dins el corpus**

La selecció d'aquest àlbum se centra, en el to humorístic agredolç i en la reescriptura subversiva del text. Parteix d'un relat integrat en l'imaginari lector -*La caputxeta vermella* dels germans Grimm- i el transforma amb una gran senzillesa formal, fet que el converteix en un cas molt adequat per treballar intertextualitat, ruptura d'expectatives i canvi dels rols narratius. També és interessant des d'un punt de vista metodològic perquè mostra que una lectura literària de qualitat

no sempre depèn de la complexitat d'una obra, sinó també de la capacitat de reinterpretar un model conegut i donar-li un nou significat.

**Qualitat literària i artística**

L'obra destaca per una elaboració formal singular en un format reduït, economia de recursos gràfics i una narració condensada. La qualitat artística se centra en la carència de detalls gràfics o excés d'elements per tal de destacar el component humorístic i centrar l'atenció en els personatges, en la precisió del traç i en la capacitat expressiva de la síntesi. L'ús de traços negres i vermells sobre fons gairebé despullats concentra l'atenció del lector en les relacions de poder, en els desplaçaments de força i en el valor simbòlic del color. Aquesta austeritat visual intensifica la tensió narrativa.

**Relació text-imatge i exigència multimodal**

La interpretació de l'obra no depèn únicament del text verbal, ja que bona part del seu efecte es construeix a través del tractament visual dels personatges i de l'espai. Tal com ja s'apuntava, l'enquadrament, la posició corporal i la disposició dels personatges alteren la relació convencional entre la nena i el llop. La dimensió visual no es limita a acompanyar el text, sinó que en reorienta el sentit; desplaça el relat cap a l'humor, minimitza l'autoritat de l'antagonista i reforça el caràcter resolutiu de la protagonista. Tot plegat converteix l'obra en un recurs especialment pertinent per treballar la complementarietat semàntica, la ironia visual i la lectura de l'espai narratiu.

**Complexitat narrativa ajustada.**

La seva complexitat neix de la tensió entre la familiaritat i la desviació. El relat resulta reconeixible perquè activa l'horitzó d'expectatives propi del conte tradicional; tanmateix, la lectura esdevé més exigent quan cal identificar de quina manera i amb quina intenció aquest model és alterat. Es tracta d'una complexitat especialment adequada per al cicle mitjà perquè el lector accedeix a l'obra a partir del coneixement previ del conte *La caputxeta vermella*, però necessita una lectura atenta per interpretar-ne la subversió, el to humorístic i la lectura crítica dels rols tradicionals.

**Capacitat per a la conversa literària.**

L'obra estimula la conversa literària perquè convida constantment a la comparació. La qüestió central no és només què hi passa, sinó què es transforma respecte del relat que el lector ja coneix. Això obre la porta a discutir el funcionament de la ironia, la reinterpretació del paper de la Caputxeta, la pèrdua d'autoritat del llop i la funció del registre humorístic.

A més, el caràcter minimalista de l'àlbum obliga a verbalitzar allò que no queda explícit, fet que afavoreix les inferències i fomenta interpretacions més abstractes i no tan reproductives del relat. En coherència amb aquesta lectura, també destaca en el text temes com la por, l'humor, l'astúcia, l'abús de poder i el trencament d'estereotips.

**Materialitat, valor dels paratextos i adequació a cicle mitjà.**

El format reduït i l'austeritat gràfica intensifiquen l'efecte de concentració narrativa. No hi ha dispersió visual, cada element adquireix un pes expressiu propi. Aquesta condensació formal

resulta molt adequada per a l'anàlisi a cicle mitjà, perquè permet focalitzar l'atenció dels infants en un nombre reduït de signes, però carregats de significat i funció narrativa.

La lectura és accessible i es pot relacionar amb el coneixement previ del conte, però alhora presenta una gran densitat interpretativa i la lectura literària més profunda emergeix quan s'analitzen les diferències. Precisament per això, l'àlbum s'ajusta especialment bé al criteri d'una complexitat narrativa equilibrada.

5. **Àlbum il·lustrat:** *Dins del bosc*

**Autor:** Anthony Browne **Il·lustrador:** Anthony Browne

Browne, A. (2021). *Dins del bosc* (2a edició). Pontevedra: Kalandraka Editora

**Pertinència dins el corpus**

Partint del plantejament d'un nen que es dirigeix a casa de l'àvia després de la desaparició del pare i travessa un bosc habitat per referències a contes, la inclusió d'aquest àlbum es justifica per tres dimensions complementàries: la intertextualitat, el simbolisme visual i la construcció d'una atmosfera d'inquietud. Es tracta d'una obra que evoca a un conte concret, que activa un imaginari ampli de contes i obliga el lector a reconèixer indicis, figures i al·lusions esteses al llarg del relat.

Dona la possibilitat inferencial i ajuda a observar fins a quin punt l'alumnat és capaç de llegir més enllà de la línia narrativa i d'activar la memòria literària durant la lectura.

**Qualitat literària i artística**

L'àlbum presenta una qualitat literària notable perquè articula un relat on succeeix un desplaçament extern -el camí pel bosc- amb una tensió interna de caràcter emocional i simbòlic. La desaparició del pare, l'avís de la mare i el trajecte cap a la casa de l'àvia configuren una estructura narrativa aparentment senzilla, però semànticament densa. La qualitat artística deriva, sobretot, de la capacitat d'Anthony Browne per convertir aquest recorregut en una experiència de lectura impregnada de símbols intertextuals, d'ambigüitat i de tensió. L'àlbum evita l'explicació excessiva i construeix el sentit a través de la insinuació, repeticions simbòliques i una iconografia altament significativa.

**Relació text-imatge i exigència multimodal**

Aquest és un dels títols del corpus en què la relació entre text i imatge esdevé més exigent. El text verbal ofereix la línia narrativa bàsica, però una part fonamental del sentit es construeix a través de la lectura de les il·lustracions enteses com un espai d'al·lusió. Es destaca especialment l'ús del vermell -l'abric del protagonista- sobre un fons dominat per blancs, grisos i negres, i en subratlla el valor simbòlic i intertextual.

Aquesta decisió cromàtica actua com un senyal de partida amb l'imaginari de la Caputxeta Vermella i, alhora, com un focus visual que concentra idees de vulnerabilitat, perill i continuïtat entre relats. A això s'hi afegeix la presència de personatges reconeixibles d'altres contes entre els

tons grisos del bosc, que només poden ser interpretats adequadament si el lector és capaç d'observar i connectar la informació verbal, visual i cultural.

**Complexitat narrativa ajustada.**

La complexitat del llibre és elevada, però continua essent una obra adequada per al cicle mitjà gràcies al suport visual, a la claredat del fil narratiu i a les possibilitats d'una mediació docent intensa. El repte lector no rau a comprendre què fa el protagonista, sinó en interpretar què simbolitza el bosc, per què apareixen determinats personatges, com es construeix la sensació d'amenaça i quina funció adquireixen les repeticions intertextuals.

Es tracta, per tant, d'un àlbum que respon al criteri d'una complexitat ajustada, ja que no simplifica les exigències de la lectura literària, però tampoc desborda el lector si la lectura és compartida, acompanyada i guiada.

**Capacitat per a la conversa literària.**

La seva capacitat per generar conversa literària és molt elevada, perquè l'àlbum exigeix comparar, inferir i establir connexions constants. No ofereix una única clau de lectura tancada, sinó una xarxa d'indicis que el grup lector pot reconstruir col·lectivament. La conversa pot articular-se al voltant de la funció del bosc com a espai simbòlic, de la relació entre els personatges que hi apareixen i els contes tradicionals, del sentit del color vermell -connectant-ho amb la caracterització de la Caputxeta Vermella- o de la càrrega emocional associada a la desaparició del pare.

Això possibilita una discussió rica i interpretativament oberta, en què les aportacions dels infants poden complementar-se i reformular-se mútuament, tal com plantegen els criteris del corpus pel que fa a la construcció compartida de significat.

**Materialitat, valor dels paratextos i adequació a cicle mitjà.**

En aquesta obra, la materialitat se centra en l'estructuració de la doble pàgina com a recurs, del recorregut visual i del contrast cromàtic. L'organització de les imatges i la presència recurrent d'una paleta de colors que va dels ocres i blaus al vermell sobre blanc i gris orienten la mirada del lector i guien la recerca de significat al llarg de la lectura.

L'àlbum resulta adequat per a cicle mitjà perquè, tot i la seva exigència intertextual, manté una gran potència icònica i una línia narrativa de base clara. Això facilita que alumnat amb nivells lectors diversos hi puguin accedir des de diferents vies: uns, a partir de l'argument; d'altres, des de les imatges; i els lectors més experts, a través de la xarxa de relacions literàries que activa.

6. **Àlbum il·lustrat:** *La promesa del capgròs*

**Autora:** Jeanne Willis **Il·lustrador:** Tony Ross

Willis, J. (2022). *La promesa del capgròs* (1a edició). Blanes: Editorial entreDos

**Pertinència dins el corpus**

És especialment pertinent perquè concentra en una sola obra diversos criteris centrals de selecció: qualitat literària, relació text-imatge no redundant, materialitat significativa, complexitat ajustada i una alta capacitat per generar inferències durant conversa literària. Permet examinar com la materialitat, la divisió de la pàgina i l'evolució visual dels personatges intervenen directament en la construcció del sentit.

**Qualitat literària i artística**

Des del punt de vista literari, l'obra destaca per la manera com construeix una història d'atracció, transformació i desenllaç inesperat sense recórrer a una moral explícita. Aborda temes com el cicle de la vida, l'amor i el pas del temps, alhora que s'allunya del model de final feliç. Aquest trencament de les expectatives esdevé un indicador clar de qualitat literària, ja que obliga a rellegir retrospectivament el relat i evita una recepció passiva o acomodada. A més, adquireix encara més força perquè combina el final impactant amb un to que pot ser llegit alhora com a humorístic i inquietant.

**Relació text-imatge i exigència multimodal**

La relació entre els codis és especialment estreta. Destaca que la divisió horitzontal persistent de la pàgina separa visualment el món terrestre de l'eruga i el món aquàtic del capgròs, mentre que l'edició remarca el format vertical que permet apreciar simultàniament aquests dos espais a cada doble pàgina. Aquesta configuració fa que la imatge no il·lustri simplement l'acció, sinó que organitzi la lògica de la relació del relat. És a dir, mostra la distància, el paral·lelisme, la transformació i la coexistència dels dos processos vitals dels personatges que avancen de manera coordinada, però no idèntica. També, el color exerceix una funció narrativa rellevant, ja que acompanya el pas del temps i modula les tonalitats segons l'estat d'ànim al llarg de la història.

**Complexitat narrativa ajustada.**

L'àlbum s'ajusta a cicle mitjà perquè combina accessibilitat argumental amb una densitat interpretativa considerable. Els infants poden seguir amb facilitat la història i identificar la transformació dels personatges, però el sentit profund del relat va més enllà de la comprensió immediata. El veritable repte és comprendre les implicacions del canvi, la tensió entre la promesa i la naturalesa, i el valor del desenllaç com a ruptura deliberada de l'expectativa. Aquesta complexitat és assumible perquè ofereix molt suport visual i una estructura narrativa clara, però alhora exigeix més que la lectura lineal.

**Capacitat per a la conversa literària.**

La seva capacitat per generar conversa literària és elevada. El desenllaç no només sorprèn, sinó que obliga el lector a posicionar-se interpretativament perquè cal decidir si la història parla d'amistat, d'amor, d'engany, de creixement, de fatalitat biològica o, fins i tot, d'una lectura irònica de la idea del per sempre.

Es qüestiona sobre l'autenticitat de l'estima entre els personatges, el sentit del final i les possibles variacions de lectura si el format de l'obra fos diferent. Això evidencia que aquest àlbum no només provoca una resposta emocional, sinó que també estimula l'argumentació, el contrast d'interpretacions i la revisió constant d'hipòtesis.

**Materialitat, valor dels paratextos i adequació a cicle mitjà.**

La materialitat és, sens dubte, un dels grans valors d'aquest àlbum. El format vertical no és un detall de disseny, sinó una decisió estructural que sosté la representació dels dos hàbitats i dels dos trajectes vitals, destacant la relació de poder. És un cas especialment clar d'àlbum en què la forma física contribueix directament a la construcció del significat, i per això resulta modèlic per aprofundir en l'anàlisi dels paratextos i de la dimensió material. Per al cicle mitjà, aquesta característica és molt valuosa perquè permet accedir al sentit a través de l'observació visual, fins i tot quan la complexitat conceptual del final exigeix un nivell més alt de discussió.

7. **Àlbum il·lustrat:** *L'Enemic*

**Autor:** Davide Cali **Il·lustrador:** Serge Bloch

Cali, D. (2019). *L'Enemic* (2a edició). Barcelona: Takatuka

**Pertinència dins el corpus**

Es tracta d'un àlbum il·lustrat útil per analitzar la construcció de l'altre, la manipulació ideològica i la distància entre el discurs i la representació de la realitat. Així, s'incorpora al corpus un àlbum capaç d'elevar la lectura inferencial cap a un nivell més alt de complexitat narrativa, visual i ètica.

També, es pot vincular amb el treball del punt de vista, el narrador no fiable i el recurs del final obert, tres conceptes metalingüístics essencials per a observar processos complexos d'interpretació i mediació.

**Qualitat literària i artística**

La qualitat de l'obra resideix en la seva extrema habilitat narrativa a través de l'expressió i frases repetitives senzilles. El text és sobri, però sosté una forta tensió conceptual al voltant de la por, la desinformació, la soledat i l'absurd de la guerra. Destaca la seva capacitat de denunciar la irracionalitat del conflicte a través d'una forma austera i accessible.

El valor estètic es veu reforçat per una proposta visual molt depurada: espais en blanc extensos, traç essencial, collages puntuals, colors ocres o vermells de contrast, i una composició que carrega de significat tant el que s'hi mostra com el que s'hi omet. Es tracta d'un àlbum que evidencia com la simplicitat formal pot amagar una gran complexitat interpretativa.

**Relació text-imatge i exigència multimodal**

La relació entre text i imatge és especialment sofisticada, ja que la il·lustració no es limita a acompanyar la veu narrativa, sinó que la matisa, la tensiona i, en alguns moments, la qüestiona.

Destaca el contrast entre el que expressa el manual o el soldat sobre l'enemic i el que la imatge revela quan es fa visible l'altra trinxera.

Aquesta tensió resulta central perquè la lectura obliga a contrastar discursos, a sospitar de les afirmacions i a interpretar el valor de la simetria visual. Les pàgines en blanc, els forats, els petits objectes i la duplicació gairebé especular dels dos bàndols construeixen la idea fonamental de l'obra: l'enemic és una idea construïda prèviament, no la realitat objectiva.

**Complexitat narrativa ajustada.**

Es tracta, probablement, d'un dels àlbums més exigents del corpus, però la seva inclusió és justificada, ja que aquesta exigència no es tradueix en una dificultat de comprensió. La trama és clara: dos soldats, dues trinxeres, una espera, una idea preconcebuda de l'altre i la progressiva fissura d'aquesta imatge inicial.

La dificultat es concentra sobretot en el nivell interpretatiu, cal entendre que la veu narrativa pot ser limitada o parcial, que la simetria visual té un valor argumentatiu i que el final obert respon a la decisió estètica i narrativa d'obligar el lector a prolongar la reflexió. Per tant, és d'una complexitat alta, però ajustada quan la lectura és mediada, ja que l'obra ofereix prou recursos visuals per facilitar l'accés i sostenir la comprensió.

**Capacitat per a la conversa literària.**

Les oportunitats per posar en pràctica la conversa literària són molt elevades, perquè no resol els dilemes, sinó que els exposa obertament. Els infants poden debatre qui és realment l'enemic, per què els soldats sostenen determinades creences, en què s'assemblen els dos bàndols i quin sentit té un final que no tanca del tot la narració. Aquest tipus de qüestions que es plantegen afavoreixen la justificació de les idees, la revisió d'hipòtesis i l'escolta activa d'interpretacions diverses.

A més, també es pot fer una anàlisi de les dobles pàgines a partir d'eixos com la veu narrativa, l'aportació de la imatge, l'organització formal i la construcció del significat, la qual cosa fa evident fins a quin punt l'obra és especialment adequada per generar una conversa literària més complexa i aprofundir-hi.

**Materialitat, valor dels paratextos i adequació a cicle mitjà.**

En aquest cas, la materialitat es manifesta especialment en la disposició simètrica dels elements, en l'ús significatiu de l'espai en blanc i en la relació entre buidor i espera. La pàgina està formada per una estructura visual que materialitza la separació, la distància, el silenci i l'absurd de l'enfrontament.

Aquesta explotació de la pàgina com a espai semàntic el converteix en un àlbum especialment rellevant dins un corpus orientat a analitzar la funció narrativa de la forma. Tot i la duresa i l'abstracte del tema, és adequat per al cicle mitjà perquè la seva construcció és clara, els signes visuals són llegibles i la mediació docent pot facilitar el raonament i la comprensió sobre la guerra, la propaganda i la mirada cap a l'altre, sense simplificar-ne la complexitat.

**Annex 3: Instruments de recollida de dades**

Els següents tres instruments estan pensats perquè es pugui respondre, de manera directa, a la pregunta: en quina mesura l'ús didàctic dels àlbums il·lustrats i la conversa literària contribueixen al desenvolupament del gust per la lectura, de la capacitat interpretativa crítica i del metallenguatge?

Així, l'anàlisi combina una mirada de contrast final amb una mirada processual.

**Escala comuna de nivells**

Per garantir comparabilitat, els tres instruments comparteixen la mateixa escala:

| Nivell | Denominació | Criteri general |
|---|---|---|
| 1 | Novell | L'aportació no apareix o la resposta és reproductiva o desconnectada de l'obra. |
| 2 | Assoliment inicial | L'aportació apareix de manera intuïtiva, puntual o molt dependent de l'ajuda adulta. |
| 3 | Assoliment avançat | L'aportació apareix amb regularitat, amb pertinència parcial i amb una autonomia encara irregular. |
| 4 | Assoliment expert | L'aportació és de manera autònoma, funcional i pertinent, i contribueix realment a la construcció de significat. |

**Criteris de codificació**

| Criteri | Regla d'ús |
|---|---|
| Unitat d'anàlisi oral | Torn de paraula amb sentit complet o episodi breu de conversa. |
| Unitat d'anàlisi escrita | Producció individual completa del full de resposta. |
| Unitat d'anàlisi observacional | Conducta o intervenció significativa registrada durant les sessions 2–6. |
| Nivell assignat | S'assigna el nivell més alt assolit de manera sostinguda, no una ocurrència aïllada. |
| Evidència | Sempre s'ha d'acompanyar d'un fragment literal, una descripció observacional o un exemple textual. |
| Autonomia | Marca si l'actuació és A (autònoma), M (amb mediació docent), C (amb suport de companys). |
| Triangulació | Contrasta oral, escrit i observació abans de formular conclusions. |

### 3.1. Instrument 1. Graella d'anàlisi pre-post oral

Aquest instrument compara la sessió inicial i la sessió final amb l'àlbum *Un sopar de por* per valorar el canvi en la resposta oral de l'alumnat en una situació equivalent. El focus és si les intervencions esdevenen més específiques, més inferencials, més argumentades i més dialògiques.

**Fitxa tècnica**

| Camp | Definició |
|---|---|
| Finalitat | Mesurar el progrés oral entre pretest i posttest. |
| Moment d'aplicació | Sessió 1 i sessió 7. |
| Text de referència | *Un sopar de por*. |
| Format | Conversa oral grupal posterior a la lectura. |
| Evidències | Gravació d'àudio i transcripció parcial o completa. |
| Unitat d'anàlisi | Torn de paraula / episodi oral. |
| Resultat | Perfil individual i perfil global de grup. |

**Columnes de registre per a la base de dades oral**

| Sessió (pre-post) | Descripció episodi | Fragment literal | Indicador (dimensió) | Nivell | Autonomia A/M/C | Observacions |
|---|---|---|---|---|---|---|

**Valor interpretatiu de l'instrument**

La següent graella permet afirmar, amb dades, si el posttest mostra algun canvi cap a una observació més analítica i argumentada, que és la hipòtesi i l'objectiu plantejat després de la seqüència mediada. S'ha inclòs indicadors discursius perquè la conversa literària produeix, a més d'interpretacions, formes específiques de co-construcció de sentit (van Driel i van der Wilt, 2026)[25].

[25] van Driel, S., van der Wilt, F. (2026). Dialogic classroom talk during shared book reading: Effects on quality of conversations. *The Journal of Educational Research*, *119* (1), 107–117. https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2523037

**Graella d'anàlisi oral**

| Dimensió | Categoria analítica | Criteri d'avaluació | Indicador observable | Nivell 1 Novell | Nivell 2 Assoliment inicial | Nivell 3 Assoliment avançat | Nivell 4 Assoliment expert | Evidència discursiva |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lingüística | Ús de metallenguatge narratiu | Utilitzar vocabulari específic per referir-se als components estructurals i narratius de l'àlbum. | Fa servir termes vinculats a l'estructura narrativa i als elements del relat (personatge, narrador, conflicte, desenllaç, punt de vista, final o sorpresa narrativa). | No utilitza vocabulari específic ni expressions equivalents. | Utilitza algun terme de manera aïllada, imitativa o imprecisa. | Utilitza diversos termes adequats, encara amb certa dependència contextual. | Utilitza terminologia narrativa amb precisió funcional i integrada en la interpretació. | |
| Lingüística | Ús de metallenguatge visual i material | Identificar i verbalitzar recursos visuals i paratextuals rellevants en la construcció de significat. | Esmenta i interpreta elements visuals o materials com la coberta, les guardes, la doble pàgina, l'enquadrament, el color, la composició o la tipografia. | No fa referència als elements visuals o materials. | Identifica de manera descriptiva o superficial els elements visuals. | Relaciona parcialment els elements visuals amb el sentit narratiu. | Interpreta els recursos visuals/materials com a elements significatius de la construcció narrativa. | |
| Lingüística | Precisió lèxica i analítica | Progressar d'un llenguatge espontani cap a formulacions | Reformula observacions genèriques en expressions progressivament | Manté formulacions vagues o col·loquials sense | Formula observacions simples amb certa precisió emergent. | Utilitza formulacions analítiques comprensibles i ajustades. | Utilitza un discurs específic, matisat i coherent amb el | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | analítiques més precises. | més específiques i interpretatives. | elaboració. | | | registre literari. | |
| Interpretativa | Nivell de lectura inferencial | Construir significat més enllà de la informació explícita. | Formula inferències sobre motivacions, emocions, anticipacions, símbols o relacions implícites. | Es limita a descriure literalment el que és visible o explícit. | Formula inferències simples poc desenvolupades. | Formula inferències pertinents vinculades al relat. | Formula interpretacions complexes, coherents i sostingudes textualment. | |
| Interpretativa | Integració verbovisual | Relacionar informació verbal i visual en la construcció de sentit. | Integra text i imatge en una mateixa interpretació. | Analitza només un dels dos codis. | Juxtaposa text i imatge sense establir relacions interpretatives. | Relaciona parcialment els dos codis per justificar significats. | Elabora interpretacions multimodals integrades i coherents. | |
| Interpretativa | Construcció i revisió d'hipòtesis | Revisar interpretacions a partir de noves evidències o aportacions del grup. | Modifica, amplia o matisa hipòtesis inicials durant la conversa. | Manté interpretacions rígides o repetitives. | Revisa idees només després de correcció externa. | Reconsidera parcialment interpretacions a partir de noves evidències. | Revisa autònomament les seves hipòtesis explicitant el procés interpretatiu. | |
| Interpretativa | Lectura de la materialitat | Reconèixer el valor narratiu dels elements materials de l'àlbum. | Interpreta la funció narrativa de paratextos i elements materials. | Ignora la materialitat del llibre. | Fa observacions descriptives sense interpretació. | Relaciona algun element material amb la història. | Interpreta la materialitat com a recurs narratiu i simbòlic. | |
| Argumentativa | Justificació interpretativa | Sustentar les interpretacion | Justifica opinions o interpretacions | Formula afirmacions | Justifica amb arguments | Justifica interpretacions | Justifica utilitzant evidències | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | s amb evidències observables. | amb indicis textuals, visuals o materials. | sense justificació. | vagues o intuïcions poc fonamentades. | utilitzant alguna evidència concreta. | precises i rellevants articulades argumentativament. | |
| Argumentativa | Qualitat de les evidències | Seleccionar evidències pertinents per sostenir una interpretació. | Recorre a fragments textuals, detalls visuals o recursos materials per argumentar. | No aporta evidències. | Aporta evidències genèriques o poc pertinents. | Aporta evidències concretes però limitades a un únic codi. | Integra evidències textuals, visuals i materials de manera coherent. | |
| Argumentativa | Coherència argumentativa | Mantenir coherència entre interpretació i justificació. | Relaciona adequadament les evidències amb la idea defensada. | Les justificacions no tenen relació clara amb la interpretació. | Relaciona parcialment idea i evidència. | Manté una relació coherent entre interpretació i justificació. | Desenvolupa argumentacions cohesionades, consistents i ben articulades. | |
| Discursiva | Construcció col·lectiva de sentit | Participar en la conversa recuperant i transformant aportacions dels altres. | Reprèn, amplia, contradiu o matisa idees d'altres companys. | No interactua amb les aportacions del grup. | Repeteix idees sense elaborar-les. | Recupera idees alienes i hi afegeix alguna aportació pròpia. | Construeix significat de manera realment dialògica i cooperativa. | |
| Discursiva | Qualitat de la participació oral | Participar de manera rellevant i sostinguda en la conversa literària. | Intervé amb aportacions relacionades amb el focus interpretatiu. | No participa o es desvincula. | Participa de manera puntual i poc elaborada. | Participa regularment amb aportacions pertinents. | Participa activament generant noves línies interpretatives. | |
| Discursiva | Autonomia | Formular | Formula | No formula | Formula | Formula | Formula | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | interrogativa | preguntes que ampliïn la interpretació del grup. | preguntes interpretatives o de profundització. | preguntes. | preguntes tancades o descriptives. | preguntes interpretatives. | preguntes interpretatives que obren noves interpretacions o debat. | |
| Discursiva | Escolta interpretativa | Incorporar aportacions dels altres en la construcció de significat. | Modifica o amplia la seva lectura a partir de les intervencions del grup. | Ignora les aportacions alienes. | Escolta passivament sense integrar idees. | Incorpora parcialment aportacions dels altres. | Integra activament diferents perspectives en la pròpia interpretació. | |
| Implicació lectora | Curiositat interpretativa | Mostrar interès per comprendre i aprofundir en el text. | Busca aclariments, rellegeix, observa detalls o manté l'atenció interpretativa. | Mostra desconnexió o indiferència. | Manté interès puntual o discontinu. | Manté una actitud activa durant bona part de la lectura. | Mostra implicació sostinguda i iniciativa interpretativa. | |
| Implicació lectora | Vinculació personal amb la lectura | Relacionar la lectura amb experiències i coneixements previs. | Estableix connexions significatives amb experiències o coneixements previs. | No formula connexions. | Formula connexions superficials o anecdòtiques. | Relaciona la lectura amb experiències significatives. | Relaciona la lectura amb experiències significatives i reflexives. | |
| Implicació lectora | Valoració literària argumentada | Expressar una valoració qualitativa de l'àlbum. | Explica què li ha provocat la lectura i per què. | No expressa cap valoració. | Expressa valoracions sense justificació. | Expressa valoracions justificades. | Expressa valoracions justificades amb aspectes literaris o visuals de l'àlbum. | |

### 3.2. Instrument 2. Graella d'anàlisi pre-post escrita

Aquest instrument recull el progrés en la resposta individual escrita. És clau, ja que permet detectar allò que l'infant és capaç de formular sense sosteniment immediat de la conversa. Per això, és especialment útil per demostrar si hi ha autonomia interpretativa, nivell de metallenguatge transferit a l'escriptura i capacitat de justificació personal.

**Fitxa tècnica**

| **Camp** | **Definició** |
|---|---|
| Finalitat | Mesurar el progrés en la resposta escrita autònoma. |
| Moment d'aplicació | Sessió 1 i sessió 7. |
| Text de referència | *Un sopar de por*. |
| Format | Full individual de resposta. |
| Evidències | Producció escrita individual. |
| Unitat d'anàlisi | Text complet de cada alumne/a. |
| Resultat | Comparació pre-post individual i global. |

**Proposta de consignes del full individual**

1. *"Escriu o dibuixa dues coses importants que hagis observat en aquest àlbum."*

Avalua la capacitat d'atenció als detalls i la selecció d'elements significatius. Permet detectar si l'infant es fixa només en l'argument o si identifica elements de la materialitat (com les solapes) o de la il·lustració.

2. *"Quina idea o missatge creus que té l'àlbum? Què ens han volgut explicar?"*

Serveix per identificar el nivell d'inferència: des de la descripció literal (Nivell 1) fins a la interpretació complexa del gir final o de les intencions dels personatges (Nivells 3 o 4).

3. *"Quina pàgina, imatge o moment t'ha fet pensar això? Et pots ajudar del que has vist, sentit o de com és l'àlbum il·lustrat (el format, les solapes...)."*

Busca identificar la presència de justificacions explícites (ús del "perquè") i la qualitat de l'evidència utilitzada (si és només textual, visual o si és una evidència multimodal integrada).

4. "Escriu paraules que siguin elements que apareixen a l'àlbum."

Mesura la Dimensió 1 (Lingüística). És l'espai clau per observar la transferència del metallenguatge treballat durant les sessions intermèdies a la producció escrita autònoma. Permet comptabilitzar la freqüència i precisió de termes com *coberta*, *solapes*, *doble pàgina* o *personatge*.

5. *"Hi ha alguna cosa que al principi pensaves d'una manera i després has entès diferent?"*

Analitza la capacitat de revisió interpretativa i la flexibilitat lectora de l'alumnat.

6. *"T'han quedat ganes de tornar-lo a llegir o de parlar-ne més? Per què?"*

Explora el nivell d'implicació lectora i la disponibilitat de relectura. Permet identificar si la lectura genera curiositat, necessitat d'aprofundiment o voluntat de continuar explorant el text.

**Graella d'anàlisi escrita**

| Dimensió | Categoria analítica | Criteri d'avaluació | Indicador observable | Nivell 1 Novell | Nivell 2 Assoliment inicial | Nivell 3 Assoliment avançat | Nivell 4 Assoliment expert | Evidència discursiva |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lingüística | Ús de metallenguatge literari i visual | Utilitzar vocabulari específic per descriure i interpretar l'àlbum | Empra terminologia relacionada amb aspectes narratius, visuals o materials de l'obra | No utilitza terminologia específica ni expressions equivalents | Utilitza algun terme de manera aïllada, imitativa o poc contextualitzada | Utilitza terminologia pertinent amb una funcionalitat parcialment analítica | Utilitza metallenguatge específic de manera precisa, funcional i integrada en la interpretació | |
| Lingüística | Precisió expressiva | Formular observacions amb un llenguatge progressivament més analític i ajustat | Evoluciona d'expressions genèriques cap a formulacions específiques i interpretatives | Predomini de formulacions vagues o col·loquials | Algunes expressions mostren precisió emergent | Les formulacions són majoritàriament clares i específiques | El discurs és precís, matisat i coherent amb el registre analític literari | |
| Interpretativa | Identificació del nucli de sentit | Reconèixer i formular el focus significatiu de l'obra | Identifica idees centrals, tensions narratives o eixos simbòlics de l'àlbum | Resposta anecdòtica, desconnectada o purament descriptiva | Identifica un aspecte superficial de la història | Formula una interpretació central plausible però limitada | Formula una lectura significativa, global i coherent amb la complexitat de l'obra | |
| Interpretativa | Lectura inferencial | Construir significats implícits més enllà de la | Formula inferències sobre emocions, intencions, | Predomini del resum o de la descripció literal | Formula inferències simples poc desenvolupa | Formula inferències pertinents amb certa elaboració | Desenvolupa interpretacions inferencials complexes i | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | literalitat | simbolismes o relacions implícites | | des | | cohesionades | |
| Interpretativa | Integració multimodal | Relacionar text, imatge i materialitat en la construcció de significat | Integra elements verbals i visuals en una mateixa lectura interpretativa | Analitza només un codi o ignora la relació multimodal | Esmenta text i imatge de manera separada | Relaciona parcialment els codis per justificar interpretacions | Integra de manera coherent i analítica els diferents codis de l'àlbum | |
| Interpretativa | Revisió interpretativa | Reconèixer modificacions en la comprensió de l'obra | Explicita canvis de lectura, reconsideracions o reformulacions interpretatives | No apareix cap revisió de comprensió | Es detecta un canvi implícit però no justificat | Explica parcialment un canvi interpretatiu | Explica de manera conscient i argumentada com ha evolucionat la seva lectura | |
| Interpretativa | Lectura de la materialitat | Interpretar la funció narrativa dels elements materials del llibre | Fa referència significativa a coberta, guardes, format, composició o disposició visual | Ignora completament els elements materials | Els esmenta descriptivament sense funció interpretativa | Relaciona algun element material amb el sentit de l'obra | Interpreta la materialitat com a recurs narratiu i simbòlic | |
| Argumentativa | Justificació interpretativa | Fonamentar les interpretacions amb evidències observables | Justifica opinions o lectures a partir d'elements textuals o visuals | No justifica les afirmacions | Justificacions vagues o intuïtives | Justificacions pertinents però limitades | Justificacions precises, articulades i vinculades a evidències rellevants | |
| Argumentativa | Qualitat i pertinència de les evidències | Seleccionar evidències adequades per | Recorre a exemples textuals, visuals o | No aporta evidències | Presenta evidències genèriques o | Presenta alguna evidència concreta | Presenta evidències específiques, | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | sostenir interpretacions | materials específics | | poc pertinents | | ben seleccionades i coherents amb la interpretació | |
| Argumentativa | Cohesió entre interpretació i prova | Relacionar coherentment la interpretació amb les evidències aportades | Manté coherència lògica entre allò que interpreta i allò que utilitza com a prova | Les evidències no sustenten la interpretació | Relació parcial o poc clara entre idea i prova | Relació coherent entre interpretació i evidència | Argumentació cohesionada i discursivament consistent | |
| Discursiva (escriptura analítica) | Organització del discurs | Organitzar el text amb una estructura comprensible i orientada a l'anàlisi | Presenta una seqüència discursiva coherent i recognoscible | Text fragmentari o desorganitzat | Organització mínima amb dificultats de continuïtat | Organització clara amb certa cohesió interna | Discurs ben estructurat, cohesionat i orientat analíticament | |
| Discursiva (escriptura analítica) | Desenvolupament reflexiu | Elaborar les idees més enllà de l'enunciat simple | Amplia observacions amb explicacions, relacions o matisos | Respostes molt breus o telegràfiques | Desenvolupament limitat o reiteratiu | Desenvolupa parcialment les idees | Desenvolupa interpretacions de manera reflexiva i elaborada | |
| Discursiva (escriptura analítica) | Autonomia discursiva | Produir una interpretació personal sense dependència de fórmules reproduïdes | Formula idees pròpies i no merament repetitives | Reprodueix fórmules mecàniques o frases estereotipades | Algunes idees pròpies poc desenvolupades | Mostra una interpretació personal reconeixible | Desenvolupa una veu interpretativa autònoma i consistent | |
| Implicació lectora | Valoració literària | Expressar una valoració | Explica què li ha provocat la | No expressa cap valoració | Expressa valoracions | Expressa valoracions | Expressa valoracions | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | argumentada | personal fonamentada sobre la lectura | lectura i per què | | sense justificació | justificades | justificades amb aspectes literaris o visuals de l'àlbum | |

### 3.3. Instrument 3. Graella d'observació sistèmica de les sessions intermèdies

Aquest instrument no substitueix el pre-post, sinó que l'explica. Serveix per registrar com emergeix el progrés al llarg de les sessions 2–6: quins indicadors apareixen abans, quins es consoliden i en quins àlbums o moments es fan visibles. La finalitat principal és fer una lectura processual del canvi.

**Fitxa tècnica**

| **Camp** | **Definició** |
|---|---|
| Finalitat | Registrar la progressió longitudinal durant la intervenció. |
| Moment d'aplicació | Sessions 2, 3, 4, 5 i 6. |
| Corpus | *Olivia*, *Neda que neda*, *Una caputxeta vermella*, *Dins del bosc*, *La promesa del capgròs*, *L'Enemic*. |
| Format | Observació focal i registre d'episodis significatius. |
| Evidències | Notes de camp i observació de conducta. |
| Unitats d'anàlisi | Alumne focal, episodi i fase de la sessió. |
| Resultat | Trajectòries de progrés i patrons d'aprenentatge. |

**Plantilla de registre de camp**

| **Sessió** | **Àlbum** | Fase (abans/durant/després) | Alumne focal | Indicador (Dimensió) | Descripció de l'episodi | Fragment evidència | Autonomia A/M/C | Nivell (0-4) | Notes analítiques |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S2 | *Olivia* | | | | | | | | |
| S3 | *Neda que neda* | | | | | | | | |
| S4 | *La Caputxeta vermella* | | | | | | | | |
| S4 | *Dins del bosc* | | | | | | | | |
| S5 | *La promesa del capgròs* | | | | | | | | |
| S6 | *L'Enemic* | | | | | | | | |

**Mostreig**

Primer, es fa una observació extensiva de grup per detectar patrons col·lectius. Segon, és dur a terme un mostreig focal de 6 alumnes representatius de perfils diferents.

**Valor interpretatiu de l’instrument**

Aquest instrument permet observar l’evolució si hi ha canvi en el posttest. És aquí on es pot demostrar millor la relació entre l’àlbum il·lustrat i la mediació docent i el progrés lector (van Driel i van der Wilt, 2026).

**Graella d'anàlisi**

| Dimensió | Categoria analítica | Criteri d'avaluació | Indicador observable | Nivell 1 Novell | Nivell 2 Assoliment inicial | Nivell 3 Assoliment avançat | Nivell 4 Assoliment expert | Evidència discursiva |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lingüística | Ús de metallenguatge narratiu | Utilitzar vocabulari específic relacionat amb els components narratius de l'àlbum | Empra termes vinculats a personatges, narrador, conflicte, final, estructura o punt de vista | No utilitza vocabulari específic | Utilitza algun terme de manera imitativa o poc precisa | Utilitza diversos termes pertinents amb certa autonomia | Utilitza terminologia narrativa amb precisió i autonomia | |
| Lingüística | Ús de metallenguatge visual i material | Verbalitzar recursos visuals i materials rellevants de l'àlbum | Fa referència a coberta, guardes, enquadrament, composició, color, tipografia o doble pàgina | No verbalitza elements visuals o materials | Identifica alguns elements només amb suport docent | Verbalitza elements visuals/materials amb certa intencionalitat interpretativa | Verbalitza elements visuals/materials per construir significat | |
| Lingüística | Precisió lèxica i discursiva | Progressar d'un llenguatge espontani cap a formulacions més específiques i analítiques | Reformula observacions simples en expressions interpretatives més ajustades | Predomini d'expressions vagues o col·loquials | Utilitza algunes formulacions amb precisió | Utilitza formulacions específiques i comprensibles | Utilitza un discurs precís, matisat i coherent amb el registre analític | |
| Interpretativa | Formulació d'hipòtesis | Anticipar possibles significats abans o durant la lectura | Formula hipòtesis interpretatives plausibles i revisables | No formula hipòtesis | Formula hipòtesis aleatòries o descriptives | Formula hipòtesis coherents però poc desenvolupades | Formula hipòtesis coherents, desenvolupades i obertes a ser | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | revisades | |
| Interpretativa | Lectura inferencial de la imatge | Interpretar els recursos visuals com a productors de significat | Analitza color, enquadrament, perspectiva, composició o contrast visual | Observa només elements superficials | Identifica recursos visuals amb ajuda | Interpreta alguns recursos visuals amb sentit narratiu | Interpreta autònomament els recursos visuals amb el valor simbòlic o narratiu | |
| Interpretativa | Comprensió verbovisual | Relacionar text i imatge en la construcció de significat | Integra informació verbal i visual en una mateixa interpretació | Analitza els codis de manera separada | Estableix relacions mínimes i poc consistents | Relaciona text i imatge amb certa coherència | Relaciona autònomament els codis per construir lectures complexes | |
| Interpretativa | Lectura de la materialitat | Reconèixer la funció narrativa dels elements materials del llibre | Interpreta la disposició material de l'àlbum com a recurs significatiu | No reconeix la materialitat de l'àlbum | Fa observacions descriptives puntuals | Reconeix parcialment materialitat i significat | Reconeix la materialitat per justificar interpretacions complexes | |
| Interpretativa | Revisió interpretativa | Modificar hipòtesis a partir de noves evidències | Reconsidera interpretacions inicials durant la conversa | Manté interpretacions rígides | Modifica idees només per correcció externa | Modifica parcialment interpretacions amb suport | Reformula autònomament interpretacions explicitant el canvi | |
| Argumentativa | Justificació interpretativa | Justificar interpretacions amb evidències observables | Utilitza elements textuals, visuals o materials per justificar lectures | No justifica les seves interpretacions | Justifica sense evidències | Justifica amb alguna evidència coherent | Justifica amb evidències precises i coherents | |
| Argumentativa | Qualitat de les | Seleccionar proves | Recorre a evidències | No aporta proves | Selecciona evidències | Selecciona evidències | Selecciona evidències | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | evidències | pertinents per sostenir interpretacions | específiques de l'obra | | genèriques o poc relacionades | concretes però limitades | concretes, diverses i ben articulades | |
| Discursiva | Participació amb valor interpretatiu | Intervenir per construir significat i en la negociació col·lectiva de la interpretació | Contribueix al consens, dissens o reformulació col·lectiva | No participa en la construcció col·lectiva | Participa de manera reactiva i mínima | Participa en alguns processos de negociació interpretativa | Participa activament en la construcció compartida de significat | |
| Discursiva | Flexibilitat interpretativa | Acceptar interpretacions alternatives i contrastar-les | Reacciona davant lectures diferents de la pròpia | Rebutja o ignora altres interpretacions | Accepta altres lectures sense integrar-les | Accepta interpretacions alternatives i alguna la integra | Accepta interpretacions diferents i les integra de manera reflexiva | |
| Implicació lectora | Transferència interpretativa | Relacionar l'obra amb altres lectures o experiències | Estableix connexions significatives entre lectures i experiències | No estableix connexions | Estableix connexions anecdòtiques o superficials | Estableix connexions pertinents però poc desenvolupades | Estableix connexions complexes amb valor interpretatiu | |
| Implicació lectora | Curiositat interpretativa | Mostrar iniciativa per aprofundir en la lectura | Rellegeix, observa detalls o demana tornar a fragments de l'obra | Mostra indiferència | Mostra interès puntual i discontinu | Mostra i manté interès en diversos moments | Mostra actitud exploratòria sostinguda | |

### 3.4. Ítems de comprovació

**Matriu de correspondència entre pregunta, hipòtesi, objectius i instruments**

| Element del TFG | Què s'ha de demostrar | Instrument principal | Evidència esperable |
|---|---|---|---|
| Pregunta de recerca | Si l'ús didàctic dels àlbums amb la conversa literària afavoreix la capacitat crítica i metallenguatge | Pre-post oral + escrit + observació sistèmica | Increment de nivells en metallenguatge, inferència, justificació i implicació |
| Hipòtesi | Si la seqüència mediada amb àlbums il·lustrats produeix millora observable | Pre-post oral i escrit | Diferència qualitativa i quantitativa entre sessió 1 i 7 |
| Objectiu 1 | Analitzar si els components narratius, visuals i multimodals afavoreixen la lectura inferencial | Pre-post oral + observació sistèmica | Major atenció a la materialitat, la composició i la relació text-imatge |
| Objectiu 2 | Comprovar si el corpus afavoreix metallenguatge i reflexió crítica | Observació sistèmica | Emergència progressiva de vocabulari específic i lectures més complexes segons àlbum |
| Objectiu 3 | Valorar l'efecte d'activitats que parteixen dels àlbums en la interpretació i la construcció de significat | Observació sistèmica + posttest | Més autonomia interpretativa i participació dialògica |

**Indicadors resultats**

| Indicador | Composició |
|---|---|
| Indicador de metallenguatge (IM) | Mitjana dels indicadors lingüístics oral + escrit |
| Indicador de profunditat interpretativa (IPI) | Mitjana dels indicadors interpretatius oral + escrit |
| Indicador d'argumentació basada en evidències (IAE) | Mitjana dels indicadors argumentatius oral + escrit |
| Indicador de participació discursiva (IPD) | Mitjana dels indicadors discursius oral + observació sistèmica |
| Indicador d'implicació lectora (IIL) | Mitjana dels indicadors d'implicació oral + escrit + observació |

**Taula de resultats resum**

| Alumne/a | Fase | IM Pre | IM Post | IPI Pre | IPI Post | IAE Pre | IAE Post | IPD Pre | IPD Post | IIL Pre | IIL Post | Mitjana | Nivell Assolit |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

**Interpretació dels canvis**

| Tipus de canvi | Criteri interpretatiu |
|---|---|
| Progrés notable | Augment en 2, 3 o més indicadors i millora d'almenys 1 punt en dos indicadors clau |
| Progrés parcial | Augment en 1 o 2 indicadors, però no generalitzat |
| Estabilitat | Variacions mínimes sense desplaçament qualitatiu clar |
| Progrés amb necessitat de mediació | Millora a l'observació sistèmica però no transferida al posttest escrit/oral |
| Transferència consolidada | Millora en oral, escrit i observació sistèmica |

**Annex 4: Disseny Intervenció didàctica**

La intervenció didàctica constitueix un eix central de la fase empírica de la investigació, actuant com l'escenari on es posen en pràctica els principis teòrics de la mediació literària i la literacitat multimodal exposats anteriorment. La funció d'aquest apartat és descriure el disseny i el desplegament de les set sessions de treball, les quals tenen l'objectiu de transformar l'aula en una comunitat lectora activa i de contrastar la hipòtesi sobre la millora de la competència interpretativa i l'ús del metallenguatge.

D'acord amb el model de conversa literària proposat per Aidan Chambers, la intervenció didàctica s'estructura en set sessions amb àlbums il·lustrats seleccionats per la seva qualitat literària i multimodal. Combina dues estratègies complementàries: un disseny pre-post (sessions 1 i 7 amb el mateix àlbum, *Un sopar de por*) per analitzar l'evolució de l'alumnat, i una fase intermèdia (sessions 2 a 6) d'observació i treball guiat.

En aquesta fase intermèdia es desenvolupen les cinc dimensions d'anàlisi mitjançant la mediació docent, amb l'objectiu d'afavorir una lectura progressivament més inferencial i crítica. Així, les sessions presentades a continuació tenen una finalitat pedagògica i alhora estan dissenyades també per generar evidències observables del procés de desenvolupament de la competència literària.

- **Sessió 1**

| **Àlbum il·lustrat:** *Un sopar de por* |
|---|
| **Lectura:**<br><br>A la primera sessió es presenta què és l'àlbum i es llegeix en veu alta l'àlbum il·lustrat *Un sopar de por*, generant un espai obert en què l'alumnat pot expressar espontàniament comentaris, hipòtesis o recapitulacions mentre avança la lectura. Totes aquestes intervencions s'enregistren amb l'objectiu de disposar d'un registre que permeti analitzar posteriorment el punt de partida i comparar-lo amb l'evolució al llarg del procés. Per exemple, anticipacions com pensar quin contingut tindrà el plat de cada monstre.<br><br>Aquesta primera aproximació es desenvolupa sense introduir encara la conversa literària mediada ni la formulació sistemàtica de preguntes, amb la finalitat de recollir de manera natural les interpretacions i opinions de l'alumnat i obtenir una imatge clara del seu nivell inicial de comprensió i lectura interpretativa. |

- **Sessió 2**

| **Àlbum il·lustrat:** *Olivia* |
|---|
| **Lectura i Conversa literària:**<br><br>S'inicia la sessió mostrant únicament la coberta i llegint el títol. Es plantegen preguntes com: "Què suggereix aquesta imatge? Com creieu que és l'Olivia?". Les respostes inicials solen centrar-se en aspectes evidents (és una porqueta, porta un vestit), però es reformulen les preguntes per aprofundir: "I pel que fa al seu caràcter, com la imagineu? |

Què ho fa pensar?". Aquesta activació prèvia permet contrastar posteriorment amb la lectura real.

Durant la lectura en veu alta, es fan aturades en moments significatius: quan l'Olivia assaja disfresses davant del mirall, quan visita el museu i observa el quadre de Degas, quan construeix gratacels, quan la mare li llegeix contes abans d'anar a dormir i l'Olivia negocia per allargar l'estona. En cada aturada, es formulen preguntes que afavoreixen la inferència: "Per què creieu que l'Olivia actua així? Què indica aquesta acció sobre el seu caràcter?". També s'atura la lectura en pàgines que juguen visualment amb la repetició, com ara la seqüència de la roba a la pàgina 8.

Finalment, es planteja una pregunta que orienta la conversa literària cap a la identificació personal: "Us sentiu identificats amb l'Olivia? Hi ha alguna acció que vosaltres també feu?". D'aquesta manera, es facilita la connexió entre el personatge i l'alumnat.

**Activitat d'ampliació:**

Un cop finalitzada la lectura, es proposa una activitat d'anàlisi del personatge. Es divideix la classe en grups de tres i es reparteix una fitxa amb una imatge del personatge on cal completar: tres adjectius que descriguin l'Olivia i tres accions que ho demostrin. Aquesta tasca obliga a rellegir i a buscar evidències. A continuació, es posen en comú les fitxes, tot construint-ne un retrat a partir d'evidències i elements observats de l'àlbum.

- **Sessió 3**

**Àlbum il·lustrat:** *Neda que neda*

**Lectura i Conversa literària:**

La sessió s'inicia amb una observació guiada de la coberta. L'àlbum es col·loca visible per a tot el grup i es formulen preguntes que activin l'atenció: "Què es veu en aquesta imatge? Què crida l'atenció del peix negre envoltat dels altres de colors?". D'aquesta manera, es fixa l'atenció en el contrast cromàtic com a recurs significatiu per caracteritzar el personatge i anticipar el missatge.

A continuació, es duu a terme la lectura en veu alta, incorporant pauses estratègiques en moments clau com: quan el protagonista, Neda, queda sol després que la tonyina es mengi els altres, quan proposa nedar junts formant un peix gegant, i just abans de la pàgina final en què el gran peix format pels petits espanta la tonyina. En cadascuna d'aquestes pauses, es deixa temps per observar la il·lustració i es formulen preguntes obertes: "Què ha canviat en aquesta pàgina respecte a les anteriors? Què es percep en observar aquesta imatge?". Es busca fomentar una mirada sostinguda sobre la pàgina i la confiança en la intuïció interpretativa.

Quan el protagonista viatja sol pel fons del mar, es fa una nova aturada i es pregunta: "Com està situat dins la pàgina? És petit o gran? Es troba centrat o desplaçat?". La posició del personatge dins l'espai genera significat; si apareix petit en una doble pàgina ampla, la imatge transmet solitud i immensitat sense necessitat de paraules. Es planteja:

“El text indica que està sol, però la imatge només mostra això o suggereix alguna cosa més?”, amb l’objectiu de promoure una reflexió més profunda.

A l’aparició del nou grup de peixos vermells, es torna a dirigir l’atenció cap a la composició: “Hi ha més moviment? Com es pot identificar?”. Es reflexiona sobre la direcció de les mirades, les diagonals dels cossos i la repetició de formes, tot observant com el ritme visual s’accelera quan el grup es mou conjuntament. Es planteja: “Si es tapés el text i només s’observés la imatge, es podria deduir que estan contents? Com s’identificaria?”. Aquesta qüestió afavoreix una lectura visual autònoma.

El moment en què Neda proposa formar un peix gegant constitueix un punt d’inflexió narratiu i visual. Abans de llegir la frase clau, es formula: “Com s’organitza aquesta doble pàgina? S’hi observa algun canvi respecte a les anteriors?”. La intenció és detectar que els peixos deixen d’estar dispersos i comencen a ordenar-se. S’introdueix metallenguatge: “Això correspon a la composició; l’autor decideix la disposició de cada element. Si els peixos apareguessin dispersos, es transmetria la mateixa idea?”. Així es fa evident que la forma construeix el sentit de cooperació abans que el text l’expliciti.

A la doble pàgina final, quan el gran peix format pels petits espanta el depredador, es planteja: “Qui és gran ara? Qui és petit? Ha canviat el peix gran o ha canviat la mirada?”. Aquesta reflexió obre la porta a la lectura simbòlica: el poder no depèn només de la mida real, sinó de la construcció col·lectiva. Quan emergeix la idea que la unió fa la força, es retorna a la imatge: “Com ho representa visualment l’autor? Quins colors predominen? On se situa el protagonista dins el gran peix?”.

Després de la lectura, es continua amb la conversa literària a partir de preguntes obertes: “Quina valoració es fa de la història? Hi ha algun element que hagi sorprès?” o “Què ha quedat més present? Hi ha alguna imatge especialment significativa?”. A partir de les aportacions, s’aprofundeix en aspectes concrets mitjançant la reformulació i la vinculació amb evidències visuals. Per exemple, davant d’afirmacions com *tracta del treball en equip*, es demana: “On es pot observar? En quina imatge?”.

A mesura que avança la conversa, s’introdueixen preguntes especials que promouen la reflexió: “Si l’obra fos només textual, mantindria el mateix significat?” o “Si el protagonista no fos negre, sinó vermell com els altres, variaria la història?”. Aquest tipus de qüestions permeten prendre consciència del paper del color com a recurs narratiu.

Es realitza una relectura dels passatges i una nova anàlisi a partir d’aquestes preguntes, amb èmfasi en l’argumentació de les aportacions mitjançant la justificació basada en elements multimodals i l’ús de metallenguatge, afavorint-ne progressivament la incorporació amb suport docent. Per exemple, davant d’afirmacions com *els peixos estan contents*, es demana completar-les amb “Ho sabem perquè…”, fent referència a colors, formes, posicions o direccions. Això permet recollir evidències sobre la incorporació progressiva de metallenguatge i el pas d’una lectura descriptiva a una d’interpretativa.

- **Sessió 4**

**Àlbum il·lustrat:** *Una caputxeta vermella*

**Àlbum il·lustrat:** *Dins del bosc*

**Lectura i Conversa literària:**

La sessió s'inicia convocant l'alumnat a un joc de memòria col·lectiva. Sense anunciar la lectura, es formula una pregunta oberta: qui pot explicar el conte de la Caputxeta Vermella? Així, s'activa el coneixement previ i es posa en comú el que el grup ja sap. Mentre es comparteixen fragments de la història, es prenen notes a la pissarra amb els elements esmentats. No es corregeix ni es completa, sinó que es recull la informació. Aquest exercici permet cartografiar quina versió del conte predomina en l'imaginari del grup, quins detalls es recorden amb més nitidesa i quins elements es consideren essencials.

Un cop reconstruït col·lectivament el conte, es planteja: "D'on es coneix aquesta història?" La diversitat de fonts permet introduir una idea clau: les històries circulen, es transformen i poden variar cada vegada que es narren o s'escriuen. Es pregunta llavors: "Creieu que totes les versions de la Caputxeta són iguals?" Sovint no s'ha reflexionat sobre el fet que les històries no tenen una versió única i definitiva.

Amb aquest punt de partida, es presenta l'àlbum *Una caputxeta vermella* de Leray. Abans d'obrir-lo, es mostra la coberta i se'n promou l'observació: "Què s'hi veu? Què crida l'atenció? Quin tipus de conte creieu que serà?" S'inicia la lectura en veu alta tot observant les reaccions i comentaris.

Durant la lectura, es fan dues o tres pauses estratègiques per observar en silenci pàgines clau. Per exemple, en la trobada entre la Caputxeta i el llop, es planteja: "Com estan posicionats els personatges? Qui ocupa més espai? Qui sembla tenir el control?". Aquestes preguntes dirigeixen l'atenció cap a l'enquadrament, la posició corporal i l'ús de l'espai a la il·lustració.

Un cop finalitzada la lectura, s'obre la conversa literària seguint el model d'Aidan Chambers. Les preguntes bàsiques permeten expressar una primera reacció: "Quina impressió us ha generat? Hi ha algun element sorprenent o poc clar?". És probable que aparegui desconcert davant del final o sorpresa per la inversió de rols; per això es formula: "A qui ha sorprès el final? Per quin motiu?".

Tot seguit, les preguntes generals aprofundeixen en l'estructura i el funcionament del text: "Com es presenta el llop en aquesta versió? I la Caputxeta? Quins elements de la història original hi reconeixeu? Quins canvien?". Així es construeix un primer mapa comparatiu que condueix a la pregunta central: "Per què s'han modificat el final, el to o el comportament dels personatges?".

Les preguntes especials obren l'espai interpretatiu: "Si algú desconegués la història de la Caputxeta, quin tipus de relat identificaria? És una història de por, d'humor o d'aventura? Com es pot justificar?". Aquí emergeix el concepte de to. També es poden oferir interpretacions orientadores: *Quan es veu que el llop ocupa cada cop menys espai a la*

*pàgina i que la Caputxeta avança cap a ell sense semblar espantada, penso que el llop potser no fa tanta por. Vosaltres, creieu el mateix, o interpreteu diferent?*

A continuació, es presenta *Dins el bosc* d'Anthony Browne i es repeteixen les preguntes prèvies a la lectura. Es formula també una qüestió clau per a la comparació: "Quins elements recorden l'àlbum de la Caputxeta?". Es guia l'alumnat cap a la identificació del protagonista que es dirigeix a casa de l'àvia, així com del bosc com a espai de perill i misteri. També es posa en relleu l'abric vermell, que destaca enmig del blanc i negre i estableix una connexió amb la Caputxeta clàssica, amb la qual el lector pot establir una correlació. Això permet introduir la funció simbòlica del color com a recurs narratiu.

Finalment, es comparen els tres textos a partir de tres eixos: la figura de la Caputxeta en cada versió, la representació del bosc i el tipus de final. A partir de les aportacions de l'alumnat, es construeix un mapa mental col·lectiu que evidencia com d'una mateixa història poden derivar múltiples interpretacions: la Caputxeta pot aparèixer com a víctima, heroïna o metàfora; el bosc pot esdevenir espai de perill, humor o misteri; i el final pot adoptar formes tràgiques, còmiques o esperançadores.

- **Sessió 5**

**Àlbum il·lustrat:** *La promesa del capgròs*

**Lectura i Conversa literària:**

Es tracta d'un àlbum que explora el format vertical, la composició de la pàgina i la representació del temps. Abans de la lectura, es mostra el llibre tancat i es manipula de manera que es percebi que s'obre verticalment. Es plantegen preguntes com: "Per què aquest llibre s'obre així? Què pot voler explicar una història que necessita aquest format?". Aquestes qüestions permeten prendre consciència que el format respon a decisions narratives. Es presenta la primera pàgina per tal que es pugui intuir la possible existència de personatges situats a dalt i a baix.

Durant la lectura, s'assenyala com la pàgina es divideix horitzontalment: a la part superior es representa el món terrestre de l'eruga, i a la inferior, el món aquàtic del capgròs. Aquest disseny permet seguir simultàniament dues vides paral·leles i entendre que, malgrat la promesa d'amistat, habiten en mons separats. Es realitzen aturades en moments clau: el pas de les estacions i els canvis de color que indiquen el transcurs del temps, l'inici de les transformacions dels personatges i el retrobament final, quan la granota es menja la papallona. En aquesta darrera escena, es manté un silenci abans de girar el full per afavorir l'impacte visual i emocional.

Després de la lectura, inicio la conversa amb una pregunta oberta: "Què us ha semblat aquest final? Era el que esperàveu?" Recullo les reaccions i les idees i les utilitzo per aprofundir en la interpretació de la història: "Per què creieu que l'autora ha triat acabar la història així? Què ens vol explicar? Creieu que l'amistat entre el capgròs i l'eruga era real? Per què?".

Després de la lectura, s'inicia la conversa amb una pregunta oberta: "Quina impressió us genera el final? Coincideix amb el que s'esperava?". Es recullen les reaccions i s'utilitzen per aprofundir en la interpretació: "Per què s'ha triat aquest desenllaç? Què es vol transmetre? Es pot considerar real l'amistat entre el capgròs i l'eruga? Per què?".

Tot seguit, la conversa es dirigeix cap a la funció dels paratextos. Es tornen a observar les guardes blaves, la divisió persistent de la pàgina i l'ús del color per expressar emocions (tons vius durant l'amistat, grisos en moments de conflicte). Es planteja: "Com canviaria la història amb un format horitzontal convencional? Què es perdria?". Aquesta pregunta metacognitiva facilita la comprensió de la materialitat del llibre com a part del significat.

- **Sessió 6**

**Àlbum il·lustrat:** *L'Enemic*

**Lectura i Conversa literària:**

La sessió s'inicia d'una manera inusual, es col·loca un diorama[26] (representatiu de l'àlbum) al centre del semicercle de lectura i s'indica a l'alumnat que l'observi en silenci durant uns instants. Tot seguit, es formula una primera pregunta oberta: "Què es veu?". Les respostes inicials es recullen i s'anoten a la pissarra com a material de treball que es recuperarà al final de la sessió.

A continuació, es planteja: "Qui es creu que viu en cadascuna d'aquestes trinxeres? Què deu sentir? Es deuen conèixer? Quina relació hi pot haver entre ells?". S'inicia així la construcció d'hipòtesis, sovint immediata (identificació d'un context de guerra i d'enfrontament), però susceptible d'aprofundiment: "Com és un enemic? Quin aspecte té? Què se'n sap?". Es recullen totes les aportacions.

Durant la lectura, es realitzen quatre pauses estratègiques en moments clau, orientades a observar i preguntar. La primera es produeix quan apareix la descripció que el soldat fa de l'enemic a partir del manual (*Mata dones i nens. Mata sense raó. La guerra és culpa seva. Ho sé tot, perquè no soc estúpid. Ho he llegit al manual*). Es mostra la il·lustració en silenci i es planteja: "Fixeu-vos en la il·lustració. Què es veu? Què indica la imatge sobre allò que diu el text?".

La segona pausa arriba quan el soldat explica que de nit, per sobre del forat, hi ha un munt d'estrelles, i que les estrelles fan pensar: *"Algunes vegades em pregunto en què pensa l'enemic: si ell també estarà mirant les estrelles."* Es mostra la il·lustració i es torna al diorama per preguntar: "A quina distància es troben els dos soldats? Podrien tenir la mateixa conversa, sobre les estrelles, des de cadascun dels seus forats?". Això activa la lectura inferencial i permet deduir que el pensament podria ser compartit.

La tercera pausa es dona quan el soldat arriba al refugi de l'enemic i el troba buit, només les seves pertinences, les fotos de la seva família, la carn seca i les barres de vitamines. Es manté la il·lustració visible i es fa una pausa prolongada sense intervencions. Es propicia així la sorpresa, el desconcert i la reformulació d'hipòtesis, situant l'alumnat en

[26] Consulta a l'annex 9.6. per visualitzar el diorama en imatges.

una posició paral·lela a la del personatge. Molts infants pensaran que hi hauria una confrontació, i descobrir el forat buit els col·loca exactament en la posició del soldat del relat.

La quarta pausa té lloc quan es descobreix que el manual de l'enemic és idèntic, amb els rols invertits. Es llegeix el fragment lentament i s'acompanya amb la visualització dels dos refugis simètrics.

Un cop finalitzada la lectura, s'inicia la conversa literària. Les preguntes bàsiques permeten una primera aproximació: "Què us ha semblat? Hi ha algun moment especialment sorprenent? Ha quedat algun dubte?". És probable que aparegui incertesa sobre el final (Han mort? S'han salvat? La guerra s'ha acabat?); es planteja: "Què creieu que succeeix? Per què no s'explicita?". Això permet interpretar el desenllaç i introduir la noció de final obert com a decisió narrativa.

Les preguntes generals serien per aprofundir en el funcionament intern del relat: "Qui narra la història? Des de quin punt de vista? Es coneix realment l'enemic o només a través d'allò que s'ha dit?". Aquí emergeix el dubte sobre la fiabilitat del narrador i es qüestiona l'origen del coneixement: "D'on sap el soldat que l'enemic és una bèstia salvatge? Què és el manual? Qui l'ha escrit?". Això orienta la reflexió cap a la construcció de la imatge de l'altre, sobre la diferència entre allò que es diu i allò que es veu.

Amb les preguntes especials obren una interpretació més profunda: "Si l'enemic expliqués la història, què canviaria? Seria un relat diferent o similar?". També es planteja: "Per què es recorre sovint a la doble pàgina amb els dos refugis gairebé idèntics però separats? Què suggereix aquesta simetria? Què passa quan travessen la línia cap a l'altre cantó?". Això permet analitzar com la forma visual contribueix al significat, ja que qüestiona la diferència entre enemics i recalca el missatge de l'àlbum.

Finalment, es formula: "Si es modifiqués el punt de vista, però es mantinguessin les mateixes imatges, canviaria la història?". És probable que s'intueixi la simetria entre els dos personatges i això facilita la comprensió de l'enemic com a construcció narrativa més que no pas com a realitat objectiva.

- **Sessió 7**

**Àlbum il·lustrat:** *Un sopar de por*

**Lectura:**
Un cop desenvolupades les sessions, amb l'objectiu d'incorporar metallenguatge i fomentar-la inferència i la reflexió crítica a través del treball amb àlbums il·lustrats, es reprèn l'àlbum inicial *Un sopar de por*. Aquesta segona lectura es duu a terme en les mateixes condicions que la primera, enregistrant novament les aportacions espontànies de l'alumnat i evitant qualsevol nova intervenció o orientació, amb la finalitat de garantir que els resultats no es vegin condicionats per factors externs.

## Annex 5: Evidències

### 5.1. Transcripció Lectura Sessió 1 Pretest[27]

**Mestra:** Algú sap què és això d'aquí?

**Alumnes:** Un llibre. Un conte.

**Mestra:** Molt bé. O sabeu com també se li pot dir? Això és un àlbum il·lustrat. I aquí és on s'amaguen un munt d'històries i aventures que nosaltres descobrirem. Què hi veieu?

**Alumne/a:** *"A la tapa el títol surt molt gran i els monstres fan cara de tenir molta gana."*

**Alumne/a:** Sí... i fan una mica de por.

**Alumne/a:** Jo crec que van a un sopar.

**Mestra:** Va, comencem.

**Mestra:** *Aquesta nit se celebra el gran sopar de gala que reuneix els personatges més malvats del món. Una colla de monstres es trobaran a L'Espàrrec Pudent, el famós restaurant amb tres estrelles negres situat a L'Espadat dels Taurons. El xef, Jean-Col Trinxat, és mundialment famós per les seves receptes fastigoses d'alta cuina. Quines viandes els deu haver preparat aquesta nit? Els plats preferits de cada monstre, és clar!*

**Alumne/a:** *"És molt maca la primera pàgina perquè el dibuix és gran i té colors que fan una mica de por."*

**Alumne/a:** És de nit.

**Alumne/a:** Sembla un lloc dolent.

**Alumne/a:** *"Hi ha algú volant! És la bruixa segur perquè vola amb una escoba i hi ha ratpenats."*

**Mestra:** Ara ho anirem descobrint a poc a poc.

**Mestra:** *El vell maître surt a rebre els convidats que apaguen els seus vehicles al peu de l'espadat. Tot seguit, saluden el xef, que els acull amb un somriure fals.*

**Alumne/a:** Aquest cuiner fa cara rara.

**Alumne/a:** Sí, no sembla gaire simpàtic.

**Mestra:** *Els comensals s'asseuen per gaudir del banquet. Unes flaires penetrants inunden el menjador. Els dolents bavegen, entusiasmats, esperant la teca. La impaciència omple la sala. Que comenci el sopar!*

**Alumne/a:** *"Crec que els monstres estan molt contents perquè feia molt de temps que no menjaven coses tan lletges."*

**Alumne/a:** Tenen molta gana.

**Alumne/a:** Estan esperant molt.

---

[27] Es marquen entre cometes i en cursiva els fragments que posteriorment s'utilitzaran com a evidència de l'Instrument 1: Graella d'anàlisi pre-post oral.

**El llop**

**Mestra:** *EL LLOP: Auuuuuhh! Al cap de taula s'asseu un convidat pelut. Viu al bosc, collint bolets quan és temps. No cal dir que es deleix per unes bones costelles de xai o un tall ben tendre de cansalada. Què li deu haver preparat avui el xef?*

**Alumne/a:** *"Que guai, en aquest llibre hi ha tapes de cartó que s'obren per veure què mengen els monstres."*

**Alumne/a:** Obre, obre.

**Alumne/a:** *"Vull obrir-ho jo! Vull veure què hi ha sota el plat!"*

**Mestra:** (Obre la solapa.) *Croquetes d'àvia. Peus de porquet sobre un llit de palla, fusta i maó. Cruixent de banyes i mousse de iogurt de cabra ecològic.*

**Alumnes:** Uaaah...

**Alumne/a:** Quin fàstic.

**Alumne/a:** Això no es pot menjar.

**La bruixa**

**Mestra:** *LA BRUIXA: A la dreta del llop tenim una convidada malèfica. Ha arribat volant, dalt de l'escombra, i morta de fam. Pel camí ha fet un mos: s'ha menjat les aranyes que li pengen de la tofa. Sospira per unes bones postres com ara sorbet d'ungles de gat negre o flam enverinat. N'hi haurà, aquesta nit?*

**Alumne/a:** Ho sabia, que era la bruixa.

**Alumne/a:** Ecs, s'ha menjat aranyes.

**Mestra:** (Obre la solapa.) *Caragols a la llauna cuits amb la seva bava. Cuixes de granota amb escalivada de llangardaix. Poma Blancaneu amb un rajolí d'arsènic.*

**Alumne/a:** La poma és la de la Blancaneu.

**Alumne/a:** Però dolenta.

**El vampir**

**Mestra:** *EL VAMPIR: A continuació, tenim el comte Dràcula. En pondre's el sol, ha sortit del castell amb la capa negra, delerós de provar les especialitats del xef Trinxat: gelatina de marietes, crema de bada-badocs... Però sobretot, pensa: ni un gra d'all al meu plat!*

**Alumne/a:** Clar, perquè els vampirs no volen all.

**Alumne/a:** Això passa sempre.

**Mestra:** (Obre la solapa.) *Gaspatxo del xef amb sang fresca i perfum de fonoll. Carpaccio d'ales de ratpenat i rave negre. Colls de princesa amb corona fúnebre de romaní.*

**Alumne/a:** *"Crec que el sopar fa asco perquè el text diu que la sopa està feta amb coses podrides i lletges."*

**Alumne/a:** Sí, molt.

**L'ogre**

**Mestra:** *L'OGRE: Grrrrr! La panxa del següent convidat gruny de gana. El metge l'ha posat a dieta pel colesterol i només pot menjar amanida. Tant de bo que en Jean-Col li hagi preparat un bon tiberi. No s'hi va cada dia, a un restaurant amb tres estrelles negres...*

**Alumne/a:** Un ogre a dieta?

**Alumnes:** (riuen)

**Mestra:** (Obre la solapa.) *Aperitiu del xef: dit de fada en gelatina. Coca de foie i tòfona farcit de canalla. Truita d'ous d'or amb guarnició de mongetes màgiques. Cup-cake de petit Polzet.*

**Alumne/a:** *"Aquest personatge és el meu preferit perquè m'encanten els cupcakes."*

**Alumne/a:** Però aquest cupcake no.

**La mòmia**

**Mestra:** *LA MÒMIA: Aquí tenim una comensal vella i misteriosa... Ha fet un viatge molt llarg per venir a L'Espàrrec Pudent, perquè n'ha sentit dir meravelles. Ja soc al restaurant d'en Trinxat, pensa, satisfeta. Espero que no hi hagi caviar de rata a l'aperitiu. Soc al·lèrgica al caviar...*

**Alumne/a:** És molt rara.

**Alumne/a:** Ve de molt lluny.

**Mestra:** *Piràmide d'ulls frescos de faraó. Puré d'escarabat amb cervellets de moscarda. Crudités del desert amb varietat de cucs en diverses textures. Salacot d'explorador farcit d'escorpins.*

**Alumne/a:** *"Hi ha mosques i escarabats i també això, cienpies, per a la mòmia!"*

**Alumne/a:** Són cucs, crec.

**Alumne/a:** Sí, cucs i bitxos.

**El dimoni**

**Mestra:** *EL DIMONI: Brrrr! El més dolent dels dolents s'ha escarxofat al bell mig de la taula. Acabat de sortir de les flames de l'infern, el dimoni es deleix per tastar els plats de la casa. Una olor de cendra li arriba de la cuina... Deu ser una nova i pudent delicatessen preparada pel gran xef?*

**Alumne/a:** Aquest deu ser el pitjor.

**Alumne/a:** Mira si ve de l'infern segur que és el rei.

**Mestra:** *Escudella i carn d'olla amb aromes de sofre. Filet de Cupido al safrà cuit a les brases infernal. Crema catalana socarrimada i plat d'autèntic cabell d'àngel.*

**Alumne/a:** Ecs.

**Alumne/a:** Quin menjar més estrany.

**Alumne/a:** Pobre Cupido, només hi ha les ales.

**El pirata**

**Mestra:** *EL PIRATA: Ah del vaixell! Crida un convidat que arriba navegant. Fins i tot els taurons, al peu de l'espadat, tremolen en veure'l passar. El pirata d'alè putrefacte avui està content. Ha deixat estar l'abordatge d'un vaixell ple de tresors per assistir al gran banquet. Tant de bo que els plats estiguin a l'altura del seu mal gust!*

**Alumne/a:** Aquest m'agrada.

**Alumne/a:** Mira! Té un lloro, que maco.

**Mestra:** *Cua de sirena escalada amb verduretes de mar. Mossec de cocodril amb guarnició Peter Pan. Cassoleta de tentacles de calamar gegant. Piranyes d'aigua dolça al rom.*

**Alumne/a:** *"A mi m'agrada la part de pirata perquè el seu plat és el més divertit."*

**Alumne/a:** Sí, és graciós.

**El fantasma**

**Mestra:** *EL FANTASMA: Cling, cling, cling! El pròxim comensal arrossega les cadenes amb un riure cavernós. Uuuuuh! Lleuger com una ploma i blanc com la neu, somia uns guisats tan eteris com ell mateix. Té l'estómac delicat i no paeix bé l'excés de greix.*

**Alumne/a:** Un fantasma amb mal de panxa.

**Alumnes:** (riuen)

**Mestra:** *Brou negre amb cadenes rovellades i virus del tètanus. Amanita muscària amb fils de cria de taràntula. Formatge de cabra escocesa del segle XIII. Merenga fantasmal amb gelat d'ossos vells.*

**Alumne/a:** Ah! Aranyes!

**Alumnes:** (riuen)

**Alumne/a:** Aquest també fa por.

**Alumne/a:** Però una mica de riure també.

**El monstre de sota el llit**

**Mestra:** *EL MONSTRE DE SOTA EL LLIT: A l'altra punta de la taula s'asseu un personatge vil, brut com una mala cosa. És el monstre que s'amaga sota el llit. S'ho passa pipa mossegant sabatilles velles. Com la resta de convidats, fa temps que no dorm, esperant aquest banquet. El xef Trinxat ha suat la cansalada per satisfer un paladar tan atrofiat.*

**Alumne/a:** Aquest és fastigós.

**Alumnes:** Jo l'he vist!

**Alumnes:** Jo també, sota el llit i mossegava la meva sabatilla.

**Mestra:** *Mitjons pudents amb molles de pa dur i rosegons d'ungles. Núvols de pols ensucrat. Llet podrida amb cruixent de formigues. Trufes de caca de gat.*

**Alumnes:** Eeeecs!

**Alumne/a:** Quin fàstic!

**Alumne/a:** Com pot menjar ungles! (riu)

**El gir final**

**Mestra:** *(Es veuen els monstres bavejant a punt de començar a menjar, tots asseguts a la taula.) Tothom és servit. Els malvats s'afanyen a agafar els coberts per devorar unes menges execrables quan, de sobte, el xef els atura. ESPEREU-VOS! Encara falta un plat.*

**Alumne/a:** Encara més?

**Alumne/a:** Què deu ser?

**Mestra:** *Aleshores, el maître apareix amb una safata d'on surt una fortor insultant. Aguantar-se les ganes de vomitar, els monstres es tapen el nas i es pregunten: Quin tipus de vianda hi deu haver sota la tapa? Per quina mena de bèstia vil i fastigosa el deuen haver preparat?*

**Alumne/a:** Potser és una persona.

**Alumne/a:** O un monstre pitjor.

**Alumne/a:** Algú sap qui és?

**Alumne/a:** *"Sí! Jo he estat molt atent a tots els detalls perquè volia veure si en alguna imatge sortia una pista del que hi havia a la caixa."*

**Alumne/a:** Què?

**Alumne/a:** Jo crec que serà una cosa súper fastigosa.

**El nen**

**Mestra:** *(Apareix un nen fent bots i somrient.) Bona nit, gent!*

**Alumne/a:** *"És un nen! Al final surt un nen petit. Mira com els monstres el miren."*

**Alumne/a:** Tenen por d'ell!

**Alumne/a:** Ala! És al revés!

**Mestra:** *EL NEN: Un convidat sorpresa! Devorador de llibre i fan de les històries de terror, el nen vol compartir banquet amb els personatges malèvols de les seves lectures. Quina emoció, conèixer-los en persona! El xef Trinxat ha fet mans i mànigues per cuinar-li un menú que fa venir basques al monstre més repugnant.*

**Mestra:** *Macarrons talla XXL amb sofregit de tomàquet. Pizza amb dotze formatges i extra de mozzarella. Hamburguesa múltiple amb patates i bunyols de pollastre. Crep de xocolata amb gelat de nata.*

**Alumnes:** Aaah!

**Alumne/a:** Però si això és normal!

**Alumne/a:** És boníssim! (riuen)

**Tancament**

**Mestra:** *BON PROFIT!!!*

**Alumnes:** (riuen)

**Alumne/a:** Al final no feia tanta por.

**Alumne/a:** *“Sí, el nen és petit i els monstres s'han asustado demasiado.”*

**Alumne/a:** *“Crec que els monstres volien sopar sense persones, només amb gent com ells, per això s’espanten molt.”*

**Alumne/a:** *“Fa una mica de por per les imatges, però amb al final veig que ho fan com una broma.”*

**Mestra:** I us ha agradat?

**Alumne/a:** *“El llibre és molt xulo perquè m’ha agradat la història dels monstres que mengen coses.”*

**Alumne/a:** *“El llibre és divertit i m'ho he passat molt bé mirant els dibuixos mentre llegies la història.”*

**Alumne/a:** *“Està xulo el llibre. Els monstres, i després el nen... i tots mengen i ja està.”*

**Alumne/a:** *“Podem tornar a llegir llibres i mirar més menjars de monstres?”*

En conjunt, la conversa mostra intervencions principalment breus, espontànies i molt vinculades als elements més visibles de l’àlbum, especialment als personatges, als plats i al gir final. Les aportacions de l’alumnat se centren sobretot en la descripció, la reacció emocional immediata i l’expressió de gustos personals, amb algunes inferències senzilles sobre les intencions dels personatges i l’efecte humorístic del desenllaç.

### 5.2. Transcripció Lectura Sessió 7 Posttest[28]

**Mestra:** Algú sap què és això d'aquí?

**Alumnes:** Un conte.

**Alumnes:** Un àlbum.

**Mestra:** Molt bé. Això és un àlbum il·lustrat. I aquí és on s'amaguen un munt d'històries i aventures que nosaltres descobrirem. Què hi veieu?

**Alumne/a:** Un sopar de por.

**Alumne/a:** Ja l'has explicat.

**Mestra:** (Mostra la coberta del llibre.)

**Alumne/a:** *"Mira, la coberta contrasta els colors entre el negre i el vermell per crear misteri abans de començar a llegir."*

**Alumne/a:** Ara que ja el coneixem el conte, la portada encara fa més gràcia perquè sembla molt terrorífica, però després el final ho canvia tot.

**Alumne/a:** *"Les guardes del principi són vermelles com el mantell de la taula, perquè el conflicte passa en un restaurant. I també sembla un menú i t'ajuda a entrar a la història."*

**Alumne/a**: Potser també serveixen perquè el final sorprengui més.

**Alumnes:** Síií.

**Mestra:** *Aquesta nit se celebra el gran sopar de gala que reuneix els personatges més malvats del món. Una colla de monstres es trobaran a L'Espàrrec Pudent, el famós restaurant amb tres estrelles negres situat a L'Espadat dels Taurons. El xef, Jean-Col Trinxat, és mundialment famós per les seves receptes fastigoses d'alta cuina. Quines viandes els deu haver preparat aquesta nit? Els plats preferits de cada monstre, és clar!*

**Mestra:** (Es veu el penya-segat de nit i colors foscos i els monstres arriben cadascun amb el seu transport.)

**Alumne/a:** Arriben com si fossin famosos.

**Alumne/a:** Sembla un restaurant important, però de dolents.

**Alumne/a:** Cada monstre va amb el seu transport, per això el vaixell.

**Mestra:** *El vell maître surt a rebre els convidats que apaguen els seus vehicles al peu de l'espadat. Tot seguit, saluden el xef, que els acull amb un somriure fals.*

**Alumne/a:** El cuiner continua semblant nerviós.

**Alumne/a:** Potser és perquè està preparant el menjar del nen.

**Alumne/a:** *"Per això la imatge de la cara i el somriure malvat del cuiner ens diu que, encara que vulgui semblar amable, en realitat els prepara sorpreses."*

---

[28] Es marquen entre cometes i en cursiva els fragments que posteriorment s'utilitzaran com a evidència de l'Instrument 1: Graella d'anàlisi pre-post oral.

**Alumne/a:** Jo també ho crec, perquè fa veure que controla, però no gaire.

**Mestra:** *Els comensals s'asseuen per gaudir del banquet. Unes flaires penetrants inunden el menjador. Els dolents bavegen, entusiasmats, esperant la teca. La impaciència omple la sala. Que comenci el sopar!*

**Alumne/a:** *"El monstre segur que ha de tenir molta gana perquè al dibuix se li veu la llengua a fora i està mirant el plat."*

**Alumne/a:** N'hi ha alguns que ja semblen a punt de menjar-se la taula.

**Alumnes:** (riuen)

**El llop**

**Mestra:** *EL LLOP: Auuuuuhh! Al cap de taula s'asseu un convidat pelut. Viu al bosc, collint bolets quan és temps. No cal dir que es deleix per unes bones costelles de xai o un tall ben tendre de cansalada. Què li deu haver preparat avui el xef?*

**Alumne/a:** *"Es nota que el cuiner vol donar una sorpresa perquè les solapes serveixen per donar ritme de suspens."*

**Alumne/a:** Així no veus el menjar de cop i tens més ganes de saber-ho.

**Alumnes:** Obre-la, obre-la!

**Mestra:** (Obre la solapa.) *Croquetes d'àvia. Peus de porquet sobre un llit de palla, fusta i maó. Cruixent de banyes i mousse de iogurt de cabra ecològic.*

**Alumnes:** Uaaaagh!

**Alumne/a:** És l'àvia de la Caputxeta!

**Alumne/a:** No! Del pobret nen del bosc.

**Alumne/a:** Quin fàstic.

**Alumne/a:** Però fa gràcia com ho diu, perquè sembla menjar de restaurant de veritat.

**Alumne/a:** Ara és la bruixa!

**La bruixa**

**Mestra:** *LA BRUIXA: A la dreta del llop tenim una convidada malèfica. Ha arribat volant, dalt de l'escombra, i morta de fam. Pel camí ha fet un mos: s'ha menjat les aranyes que li pengen de la tofa. Sospira per unes bones postres com ara sorbet d'ungles de gat negre o flam enverinat. N'hi haurà, aquesta nit?*

**Alumne/a:** Aquesta sí que fa una mica de por.

**Mestra:** (Obre la solapa.) *Caragols a la llauna cuits amb la seva bava. Cuixes de granota amb escalivada de llangardaix. Poma Blancaneu amb un rajolí d'arsènic.*

**Alumnes:** Ecs!

**Alumne/a:** La poma de la Blancaneu és com la del conte, ha de ser la mateixa.

**Alumne/a:** No estan posats perquè sí.

**Alumne/a:** Sí, perquè la bruixa també és d'un conte i aquí barregen històries.

**El vampir**

**Mestra:** *EL VAMPIR: A continuació, tenim el comte Dràcula. En pondre's el sol, ha sortit del castell amb la capa negra, delerós de provar les especialitats del xef Trinxat: gelatina de marietes, crema de bada-badocs... Però sobretot, pensa: ni un gra d'all al meu plat!*

**Alumne/a:** Aquest ja sé que voldrà sang.

**Mestra:** (Obre la solapa.) *Gaspatxo del xef amb sang fresca i perfum de fonoll. Carpaccio d'ales de ratpenat i rave negre. Colls de princesa amb corona fúnebre de romaní.*

**Alumnes:** Oooooh.

**Alumnes:** *"El vampir té gaspatxo de sang i ratpenats fregits perquè li encanta la sang i és com un ratpenat."*

**Alumne/a:** Sí que era bastant previsible.

**Alumne/a:** Però ho diu amb paraules com de cuina de luxe. (riuen)

**L'ogre**

**Mestra:** *L'OGRE: Grrrrr! La panxa del següent convidat gruny de gana. El metge l'ha posat a dieta pel colesterol i només pot menjar amanida. Tant de bo que en Jean-Col li hagi preparat un bon tiberi. No s'hi va cada dia, a un restaurant amb tres estrelles negres...*

**Alumne/a:** Pobre, diu que només pot menjar amanida i després segur que no.

**Mestra:** (Obre la solapa.) *Aperitiu del xef: dit de fada en gelatina. Coca de foie i tòfona farcit de canalla. Truita d'ous d'or amb guarnició de mongetes màgiques. Cup-cake de petit Polzet.*

**Alumnes:** (riuen)

**Alumne/a:** Hi ha molts contes aquí dins.

**Alumne/a:** Sí, com si tots els personatges dolents estiguessin barrejats al mateix món.

**La mòmia**

**Mestra:** *LA MÒMIA: Aquí tenim una comensal vella i misteriosa... Ha fet un viatge molt llarg per venir a L'Espàrrec Pudent, perquè n'ha sentit dir meravelles. Ja soc al restaurant d'en Trinxat, pensa, satisfeta. Espero que no hi hagi caviar de rata a l'aperitiu. Soc al·lèrgica al caviar...*

**Alumne/a:** La piràmide! Ara ve la piràmide!

**Mestra:** *Piràmide d'ulls frescos de faraó. Puré d'escarabat amb cervellets de moscarda. Crudités del desert amb varietat de cucs en diverses textures. Salacot d'explorador farcit d'escorpins.*

**Alumne/a:** Aquest és dels més fastigosos. (riuen)

**Alumne/a:** Sembla una excavació del desert.

**Alumne/a:** Sí, com a les pel·lícules.

**Alumne/a:** *“M'agrada com s'estructura. Està ben pensat que cada menú tingui relació amb el monstre, així tens ganes de saber què menjarà el següent.”*

**Alumne/a:** *“Segur que han posat moltes solapes perquè dona sorpresa sobre què amaga cada plat dels monstres.”*

**El dimoni**

**Mestra:** *EL DIMONI: Brrrr! El més dolent dels dolents s’ha escarxofat al bell mig de la taula. Acabat de sortir de les flames de l’infern, el dimoni es deleix per tastar els plats de la casa. Una olor de cendra li arriba de la cuina... Deu ser una nova i pudent delicatessen preparada pel gran xef?*

**Alumne/a:** Ara és l’àngel!

**Alumne/a:** *“És irònic! El text diu 'monstre terrible' però a la imatge de la solapa es veu que el sopar és una cosa divertida.”*

**Mestra:** *Escudella i carn d’olla amb aromes de sofre. Filet de Cupido al safrà cuit a les brases infernal. Crema catalana socarrimada i plat d’autèntic cabell d’àngel.*

**Alumne/a:** És que sí que és dolent.

**Alumne/a:** Aquí també fa bromes amb coses normals, com la crema catalana.

**Alumne/a:** Però són de l’infern.

**Alumne/a:** O jocs de paraules de menjar i personatges.

**El pirata**

**Mestra:** *EL PIRATA: Ah del vaixell! Crida un convidat que arriba navegant. Fins i tot els taurons, al peu de l'espadat, tremolen en veure’l passar. El pirata d’alè putrefacte avui està content. Ha deixat estar l’abordatge d’un vaixell ple de tresors per assistir al gran banquet. Tant de bo que els plats estiguin a l’altura del seu mal gust!*

**Alumne/a:** El lloro té un barret de pirata també. (riuen)

**Alumne/a:** Si us plau, que no sigui el neda que neda.

**Mestra:** *Cua de sirena escalada amb verduretes de mar. Mossec de cocodril amb guarnició Peter Pan. Cassoleta de tentacles de calamar gegant. Piranyes d’aigua dolça al rom.*

**Alumne/a:** Aquest menú és més de mar.

**Alumne/a:** Clar, perquè és pirata. I les sirenes.

**Alumne/a:** Sí, jo ho he llegit abans. Per això beu rom.

**Alumne/a:** Ja i el cocodril és de Peter Pan.

**El fantasma**

**Mestra:** *EL FANTASMA: Cling, cling, cling! El pròxim comensal arrossega les cadenes amb un riure cavernós. Uuuuuh! Lleuger com una ploma i blanc com la neu, somia uns guisats tan eteris com ell mateix. Té l’estómac delicat i no paeix bé l’excés de greix.*

**Alumne/a:** Uuuuh! Fa por.

**Alumne/a:** Ah! Les cadenes som com vaig llegir dels castells.

**Alumne/a:** Mira li cau la baba!

**Mestra:** *Brou negre amb cadenes rovellades i virus del tètanus. Amanita muscària amb fils de cria de taràntula. Formatge de cabra escocesa del segle XIII. Merenga fantasmal amb gelat d'ossos vells.*

**Alumne/a:** Aquest és més molt pitjor que el del pirata.

**Alumne/a:** A mi m'agrada "merenga fantasmal", perquè sona suau, sembla gelat de vainilla.

**Alumnes:** No! Té cucs.

**Alumnes:** (riuen)

**El monstre de sota el llit**

**Mestra:** *EL MONSTRE DE SOTA EL LLIT: A l'altra punta de la taula s'asseu un personatge vil, brut com una mala cosa. És el monstre que s'amaga sota el llit. S'ho passa pipa mossegant sabatilles velles. Com la resta de convidats, fa temps que no dorm, esperant aquest banquet. El xef Trinxat ha suat la cansalada per satisfer un paladar tan atrofiat.*

**Alumnes:** Ei jo l'he vist!

**Alumnes:** Clar perquè ja l'hem llegit.

**Alumnes:** No, a casa, em mira per sota el llit quan tanco els ulls.

**Alumnes:** Jo igual, l'altre dia no trobava un mitjó per ell.

**Mestra:** *Mitjons pudents amb molles de pa dur i rosegons d'ungles. Núvols de pols ensucrat. Llet podrida amb cruixent de formigues. Trufes de caca de gat.*

**Alumnes:** Eeeeecs!

**Alumne/a:** Aquest és el pitjor de tots!

**Alumne/a:** No, el de la mòmia també feia molt fàstic.

**Alumne/a:** Jo l'he vist aquest monstre en una pel·li.

**Alumne/a:** Jo igual. *"Em recorda a un altre llibre que vaig llegir de por, però aquest m'agrada més perquè es pot participar obrint les tapes."*

**El gir final**

**Mestra:** *(Es veuen els monstres bavejant a punt de començar a menjar, tots asseguts a la taula.) Tothom és servit. Els malvats s'afanyen a agafar els coberts per devorar unes menges execrables quan, de sobte, el xef els atura. ESPEREU-VOS! Encara falta un plat.*

**Alumne/a:** Ara és quan surt el nen!

**Alumne/a:** Obre! Que es vegi al fi la sorpresa.

**Mestra:** *Aleshores, el maître apareix amb una safata d'on surt una fortor insultant. Aguantar-se les ganes de vomitar, els monstres es tapen el nas i es pregunten: Quin tipus*

*de vianda hi deu haver sota la tapa? Per quina mena de bèstia vil i fastigosa el deuen haver preparat?*

**Alumne/a:** Realment no els agrada gens el nen.

**Alumne/a:** "Ja, perquè a la imatge els monstres es tapen el nas i estan blancs per la cara de fàstic i el text diu que 'l'olor és forta i fastigosa."

**Alumne/a:** Si a ells els fa fàstic, deu ser una cosa pitjor que els seus plats.

**Alumne/a:** Perquè és un nen i no un monstre.

**Alumne/a:** Clar. *"Per això aquesta part on surten tots els monstres és una imatge molt gran que ocupa tot el conte obert."*

**Alumne/a:** Sí, perquè és un moment important.

**El nen**

**Mestra:** *(Apareix un nen fent bots i somrient.) Bona nit, gent!*

**Alumnes:** (riuen i exclamen) Ooooh! El nen!

**Mestra:** *EL NEN: Un convidat sorpresa! Devorador de llibre i fan de les històries de terror, el nen vol compartir banquet amb els personatges malèvols de les seves lectures. Quina emoció, conèixer-los en persona! El xef Trinxat ha fet mans i mànigues per cuinar-li un menú que fa venir basques al monstre més repugnant.*

**Alumne/a:** *"Però el nen no pot ser dolent perquè mira, l'han pintat de colors clars, però els monstres són més forts."*

**Alumne/a:** És veritat.

**Mestra:** *Macarrons talla XXL amb sofregit de tomàquet. Pizza amb dotze formatges i extra de mozzarella. Hamburguesa múltiple amb patates i bunyols de pollastre. Crep de xocolata amb gelat de nata.*

**Alumnes:** (riuen) Això ens ho menjaríem nosaltres!

**Alumne/a:** Per això els monstres s'espanten, perquè per nosaltres és normal i per ells és horrorós.

**Alumne/a:** *"El nen és el més fort de tots perquè, encara que sigui petit, ell no corre quan els veu i els personatges tenen els ulls molt oberts de por."*

**Tancament**

**Mestra:** *BON PROFIT!!!* (Exclama el nen en una punta de la taula, mentre la resta dels monstres estan tots arreplegats a l'altre costat per por d'ell.)

**Alumnes:** (riuen)

**Alumne/a:** Ara el que fa por no és el monstre, és el nen per a ells.

**Alumne/a:** Ah mira! *"Al final, el format canvia perquè veiem el nen de primer pla espantant els monstres."*

**Mestra:** (Ensenya les guardes del final on el xef, la bruixa, l'ogre i el llop comenten l'àpat i l'entrada del nen.)

**Alumne/a:** *"Ah! El llibre ensenya que fins i tot els monstres poden tenir por d'una cosa que no coneixen, com el nen."*

**Alumne/a:** *"Sí! És veritat, com diu ella els monstres tenen por, però jo crec que és perquè mai han vist un nen de veritat, i per això s'espanten."*

**Alumne/a:** *"No, el final no és trist, és divertit perquè el nen acaba sent el protagonista i està content i els monstres només s'han d'aguantar."*

**Alumne/a:** *Claro. "El gir del final canvia tota la història. Al principi ens vol fer por i ens acaba fent riure amb la sorpresa."*

**Alumne/a:** *"Si mirem les guardes negres del principi amb el final, ens ha enganyat a propòsit per fer la sorpresa més gran."*

**Alumne/a:** És com si el conte prepara per a una història de monstres, però en realitat també es riu una mica.

**Alumne/a:** Sí, i per això al final no fa por de veritat.

**Alumne/a:** *"Puc tornar-lo a llegir jo sol per mirar bé les cares que fan els monstres al final? Crec que l'autor ha deixat pistes amagades des de la primera pàgina sobre que el nen està allà."*

**Alumne/a:** Jo no havia pensat això de les pistes, però pot ser veritat.

**Alumne/a:** Jo també el vull tornar a llegir.

**Mestra:** I us ha agradat?

**Alumne/a:** Sí, molt. Sobretot obrir les solapes.

**Alumne/a:** I veure les cares dels monstres.

**Alumne/a:** A mi el final.

**Alumne/a:** És que fa por, però també fa riure.

**Alumne/a:** Té sorpreses.

**Alumne/a:** Els dibuixos expliquen moltes coses, no només el text.

**Alumne/a:** I es pot interpretar, perquè al principi sembla una cosa i al final una altra.

**Alumne/a:** *"A mi m'ha encantat, perquè parlar en grup m'ha ajudat. Jo sola no m'hauria fixat en tantes coses de les imatges."*

**Alumne/a:** Jo igual.

S'observa durant la lectura una evolució en la capacitat interpretativa de l'alumnat. Els infants relacionen text i imatge, fan inferències i utilitzen termes metalingüístics com *solapes* o *gir final*. També justifiquen les seves opinions amb evidències que visualitzen i reconeixen l'humor i la intertextualitat amb altres històries.

### 5.3. Evidències Instrument 1. Graella d'anàlisi pre-post oral

| Sessió | Descripció episodi | Fragment literal | Indicador (Dimensió) | Nivell | Autonomia | Observacions |
|---|---|---|---|---|---|---|
| S1 pre | Primera impressió de la pàgina 1. | "És molt maca la primera pàgina perquè el dibuix és gran i té colors que fan una mica de por." | Lingüística | N1 | A | Descripció literal i emocional simple. |
| S1 pre | Observació de les solapes/tapes. | "Que *guai*, en aquest llibre hi ha tapes de cartó que s'obren per veure què mengen els monstres." | Lingüística | N1 | A | Identificació material funcional però sense terminologia específica. |
| S1 pre | Anàlisi de la coberta i el títol. | "A la **tapa** el títol surt molt gran i els monstres fan cara de tenir molta gana." | Lingüística | N2 | A | Comença a utilitzar terminologia narrativa (tapa, personatges). |
| S7 post | Descripció de la imatge d'obertura. | "Per això aquesta part on surten tots els monstres és una **imatge molt gran** que ocupa tot el conte obert." | Lingüística | N2 | A | Identificació de l'impacte visual de la doble pàgina. |
| S7 post | Interpretació de les guardes inicials. | "Les **guardes** del principi són vermelles com el mantell de la taula, perquè el **conflicte** passa en un restaurant. I també sembla un menú i t'ajuda a entrar a la història." | Lingüística | N3 | A | Ús autònom de metallenguatge per inferir l'atmosfera. |
| S7 post | Valoració de l'estructura i preparació narrativa. | "M'agrada com **s'estructura.** Està ben pensat que cada menú tingui relació amb el monstre, així tens ganes de saber què menjarà el següent." | Lingüística | N3 | A | Reflexió sobre l'organització, el ritme i l'interès narratiu. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| S7 post | Funció de les solapes en el ritme. | "Segur que han posat moltes **solapes** perquè dona **sorpresa** sobre què amaga cada plat dels monstres." | Lingüística | N3 | A | Relaciona la materialitat amb l'efecte en el lector. |
| S7 post | Anàlisi cromàtica de la coberta. | "Mira, la **coberta contrasta els colors** entre el negre i el vermell per crear misteri abans de començar a llegir." | Lingüística | N4 | A | Ús expert de terminologia visual i tècnica. |
| S7 post | Canvi de format i perspectiva final. | "Al final, el **format** canvia perquè veiem el nen de **primer pla** espantant els monstres." | Lingüística | N4 | A | Explica com el llibre construeix l'efecte narratiu visualment. |
| S1 pre | Descripció dels plats. | "Hi ha mosques i escarabats i també això, *cienpies,* per a la mòmia!" | Interpretativa | N1 | A | Lectura descriptiva d'elements visibles. |
| S1 pre | Descripció del desenllaç. | "És un nen! Al final surt un nen petit. Mira com els monstres el miren." | Interpretativa | N1 | A | Identificació literal del final de la història. |
| S1 pre | Narració fragmentada de la història. | "Està xulo el llibre. Els monstres, i després el nen... i tots mengen i ja està." | Interpretativa | N1 | A | Discurs oral fragmentat i purament seqüencial. |
| S1 pre | Inferència sobre l'estat dels monstres. | "Crec que els monstres estan molt contents perquè feia molt de temps que no menjaven coses tan lletges." | Interpretativa | N2 | A | Inferència basada en l'expressió dels dibuixos. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| S1 pre | Resum de l'evolució emocional inicial. | "Fa una mica de por per les imatges, però amb al final veig que ho fan com una broma." | Interpretativa | N2 | A | Identificació del canvi de to (humorístic). |
| S7 post | Descripció dels plats. | "El vampir té gaspatxo de sang i ratpenats fregits perquè li encanta la sang i és com un ratpenat." | Interpretativa | N2 | A | Lectura descriptiva d'elements visibles. |
| S7 post | Missatge o tema del llibre. | "Ah! El llibre ensenya que fins i tot els monstres poden tenir por d'una cosa que no coneixen, com el nen." | Interpretativa | N3 | A | Interpretació del sentit profund o moralitat de l'obra. |
| S7 post | Interpretació de detalls visuals (mans). | "Per això la imatge de la cara i el somriure malvat del cuiner ens diu que, encara que vulgui semblar amable, en realitat els prepara sorpreses." | Interpretativa | N3 | A | Inferència complexa a partir d'un detall visual. |
| S7 post | Detecció d'ironia text-imatge. | "És **irònic**! El text diu 'monstre terrible' però a la imatge de la **solapa** es veu que el sopar és una cosa divertida." | Interpretativa | N4 | A | Identificació de la contradicció entre codis. |
| S7 post | Significat del gir narratiu final. | "El **gir del final** canvia tota la història. Al principi ens vol fer por i ens acaba fent riure amb la sorpresa." | Interpretativa | N4 | A | Explica el funcionament de l'estructura narrativa global. |
| S1 pre | Opinió general poc fonamentada. | "El llibre és molt xulo perquè m'ha agradat la història dels monstres que mengen coses." | Argumentativa | N1 | A | Justificació vaga basada en el gust personal. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| S1 pre | Preferència d'un personatge. | "Aquest personatge és el meu preferit perquè m'encanten els *cupcakes*." | Argumentativa | N1 | A | Justificació centrada en la interacció material bàsica. |
| S1 pre | Relació text-opinió sobre el menjar. | "Crec que el sopar fa *asco* **perquè** el text diu que la sopa està feta amb coses podrides i lletges." | Argumentativa | N2 | A | Justificació a partir de la informació verbal. |
| S7 post | Ús d'una evidència visual simple. | "El monstre segur que ha de tenir molta gana **perquè** al dibuix se li veu la llengua a fora i està mirant el plat." | Argumentativa | N2 | A | Justificació basada en un element icònic concret. |
| S7 post | Evidències creuades (imatge/text). | "Ja, **perquè** a la imatge els monstres es tapen el nas i estan blancs per la cara de fàstic i el text diu que l'olor és forta i fastigosa." | Argumentativa | N3 | A | Fonamentació que integra text i imatge. |
| S7 post | Justificació basada en el contrast. | "El nen és el més fort de tots **perquè**, encara que sigui petit, ell no corre quan els veu i els personatges tenen els ulls molt oberts de por." | Argumentativa | N3 | A | Contrast d'evidències entre personatges. |
| S7 post | Relació materialitat-ritme. | "Es nota que el cuiner vol donar una sorpresa **perquè** les **solapes** serveixen per donar **ritme de suspens**." | Argumentativa | N4 | A | Justificació precisa utilitzant terminologia tècnica. |
| S7 post | Hipòtesi basada en el simbolisme cromàtic. | "Però el nen no pot ser dolent **perquè** mira, l'han pintat de **colors clars**, però els monstres són més forts." | Argumentativa | N4 | A | Justificació precisa i simbòlica. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| S1 pre | Participació per imitació o acord. | "Sí, el nen és petit i els monstres s'han *asustado demasiado*." | Discursiva | N1 | C | Participació reactiva mínima que repeteix la idea d'un altre. |
| S1 pre | Comentari puntual sobre preferència. | "A mi m'agrada la part de pirata perquè el seu plat és el més divertit." | Discursiva | N1 | A | Aportació reactiva centrada en el gust individual. |
| S1 pre | Aportació pròpia simple dirigida a la docent. | "Crec que els monstres volien sopar sense persones, només amb gent com ells, per això s'espanten molt." | Discursiva | N2 | M | Formula una idea pròpia cercant l'aprovació de la docent. |
| S1 pre | Observació d'un detall específic i relació de personatge. | "Hi ha algú volant! És la bruixa segur perquè vola amb una *escoba* i hi ha ratpenats." | Discursiva | N2 | A | Relaciona un detall de la imatge amb la característica d'un personatge. |
| S7 post | Diàleg sobre les idees dels companys. | "Sí! És veritat, com diu ella els monstres tenen por, però jo crec que és perquè mai han vist un nen de veritat, i per això s'espanten." | Discursiva | N3 | C | Ampliació d'una idea aliena per construir sentit. |
| S7 post | Manifestació de desacord argumentat. | "No, el final no és trist, és divertit perquè el nen acaba sent el protagonista i està content i els monstres només s'han d'aguantar." | Discursiva | N3 | C | Matisa una interpretació del grup mitjançant un contrast. |
| S7 post | Síntesi de la construcció del llibre. | "Si mirem les guardes negres del principi amb el final, ens ha enganyat a propòsit per fer la sorpresa més gran." | Discursiva | N4 | A | Ajuda a construir un significat compartit global. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| S1 pre | Interès per la manipulació física. | "Vull obrir-ho jo! Vull veure què hi ha sota el plat!" | Implicació lectora | N1 | A | Gust vinculat a l'activitat lúdica de l'àlbum. |
| S1 pre | Valoració general del gaudí. | "El llibre és divertit i m'ho he passat molt bé mirant els dibuixos mentre llegies la història." | Implicació lectora | N1 | M | Implicació puntual i reactiva a la lectura docent. |
| S1 pre | Atenció als detalls per trobar pistes. | "Sí! Jo he estat molt atent a tots els detalls perquè volia veure si en alguna imatge sortia una pista del que hi havia a la caixa." | Implicació lectora | N2 | A | Curiositat interpretativa emergent i interès sostingut. |
| S1 pre | Desig de continuïtat del món ficcional. | "Podem tornar a llegir llibres i mirar més menjars de monstres?" | Implicació lectora | N2 | A | Mostra desig d'aprofundiment en l'univers literari. |
| S7 post | Connexió intertextual i preferència. | "Em recorda a un altre llibre que vaig llegir de por, però aquest m'agrada més perquè es pot participar obrint les tapes." | Implicació lectora | N3 | A | Vinculació i transferència amb altres experiències lectores. |
| S7 post | Voluntat de relectura i recerca autònoma. | "Puc tornar-lo a llegir jo sol per mirar bé les cares que fan els monstres al final? Crec que l'autor ha deixat pistes amagades des de la primera pàgina sobre que el nen està allà." | Implicació lectora | N4 | A | Implicació sostinguda i voluntat de relectura crítica. |
| S7 post | Valoració de la conversa en grup. | "A mi m'ha encantat, perquè parlar en grup m'ha ajudat. Jo sola no m'hauria fixat en tantes coses de les imatges." | Implicació lectora | N4 | A | Valoració crítica de l'experiència compartida de lectura. |

**5.4. Evidències Instrument 2. Graella d'anàlisi pre-post escrita: Consignes**

| Consigna | Sessió | Fragment evidència | Indicador (Dimensió) | Nivell | Observacions |
|---|---|---|---|---|---|
| Consigna 1 "Escriu o dibuixa dues coses importants que hagis observat en aquest àlbum." | S1 Pre | "Surten dibuixos de monstres i menjar i un nen al final." | Interpretativa | 1 | Resposta descriptiva i superficial. |
| | S7 Post | "He vist monstres de conte que sopen en un castell de nit i els donen el millor menjar per cada monstre." | Interpretativa | 1 | Predomina la descripció literal sense aprofundiment inferencial. |
| | S1 Pre | "El llibre té unes finestretes que s'obren i surten dibuixos de menjars de monstres i raros que fan fàstic." | Lingüística | 2 | Detecta elements materials però amb vocabulari encara col·loquial i poc específic. |
| | S7 Post | "Hi ha monstres amb menjar estrany, a mi m'ha agradat el vampir que té colls de princesa i el monstre de sota el llit que menja mitjons." | Interpretativa | 2 | Observació centrada en continguts explícits i gustos personals. |
| | S7 Post | "M'he fixat que cada pàgina és d'un color de la carta d'un restaurant i que a sota de les tapes hi ha menjar especial com cua de sirena pel pirata." | Lingüística / Interpretativa | 3 | Relaciona composició visual i materialitat amb el sentit de l'obra. |
| | S7 Post | "He observat que el cuiner Trinxat té un somriure fals a la cara, crec que és perquè ja sap quin menjar els espera als monstres i la sorpresa del nen." | Interpretativa / Argumentativa | 3 | Fa una inferència emocional ("somriure fals") a partir d'un detall visual concret. |
| | S7 Post | "He vist que les guardes del principi són negres com la nit i que el format del llibre és molt gran per poder veure bé la cara que fan els monstres quan arriba el nen." | Lingüística | 4 | Identifica elements materials i visuals amb vocabulari específic i consciència funcional del format. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | S7 Post | “M'he fixat en la coberta que té colors foscos de por i en les solapes de cartó perquè cada vegada que les aixeques descobreixes un secret diferent del menjar del personatge.” | Lingüística / Interpretativa | 4 | Usa metallenguatge específic (“coberta”, “solapes”) i atribueix funció narrativa a la materialitat de l’àlbum. |
| Consigna 2<br>“Quina idea o missatge creus que té l’àlbum? Què ens han volgut explicar?” | S1 Pre | “És una història de menjar on surten molts monstres amb gana de sopar, una mòmia i una bruixa volant amb la seva escombra.” | Interpretativa | 1 | Resposta descriptiva basada en personatges i accions explícites. No hi ha inferència ni construcció de significat profund. |
| | S1 Pre | “Que el nen menja pizza i macarrons i els monstres no perquè ells són de por, com els seus plats.” | Interpretativa | 1 | La resposta es limita a descriure diferències visibles entre personatges i menjars sense interpretació simbòlica. |
| | S7 Post | “Que els monstres tenen gana i van a un restaurant a menjar coses que només els agrada a ells i són molt diferents.” | Interpretativa | 1 | Predomina una lectura literal centrada en l’argument explícit sense elaboració inferencial ni abstracció del significat global. |
| | S1 Pre | “Que el nen és molt valent perquè va sol a un sopar de monstres i no corre quan els veu a tots a la taula. Al contrari dels altres personatges que s’espanten quan el veuen encara que són monstres.” | Interpretativa | 2 | Fa una inferència coherent sobre el comportament dels personatges, però encara molt vinculada a l’acció concreta. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | S7 Post | “Ens expliquen que a cada monstre li agrada un menjar diferent, com a nosaltres, però ells mengen coses diferents i se sorprenen amb menjar que nosaltres veiem normal.” | Interpretativa | 2 | Estableix comparacions bàsiques entre el món fictici i la realitat, però sense aprofundiment conceptual. |
| | S7 Post | “Volen dir que el sopar és especial i que tots tenen un menjar únic per a ells, és el restaurant d'estrelles negres.” | Interpretativa | 2 | La interpretació continua centrada en els continguts explícits de l’univers narratiu. |
| | S7 Post | “No hem de tenir por del que és diferent. Els monstres s'espanten del nen encara que sigui petit i només vulgui menjar macarrons perquè no estan acostumats.” | Interpretativa | 3 | Extreu una lectura temàtica vinculada a la diferència i la convivència, amb certa generalització interpretativa. |
| | S7 Post | “Crec que significa que fins i tot els dolents poden tenir por. El nen és el monstre per als monstres.” | Interpretativa | 3 | Identifica adequadament la inversió de rols i el desplaçament del punt de vista narratiu. |
| | S7 Post | “Ens volen explicar que la por pot canviar de costat. Els monstres fan por, però al final ells tenen por del nen perquè és un convidat sorpresa que no coneixen. Però el nen no té por perquè ha llegit contes i els coneix.” | Interpretativa | 4 | Formula una interpretació abstracta i relacional sobre la inversió de la por i el desconeixement de l’altre. |
| | S7 Post | “Que les aparences enganyen. El xef i els monstres semblen molt dolents per menjar coses fastigoses, però al final la ironia és que tots tenen por del nen per no ser semblant a ells i és desconegut.” | Interpretativa / Lingüística | 4 | Integra ironia narrativa, interpretació simbòlica i lèxic conceptual (“aparences”, “ironia”, “desconegut”). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Consigna 3<br><br>"Quina pàgina, imatge o moment t'ha fet pensar això? Et pots ajudar del que has vist, sentit o de com és l'àlbum il·lustrat (el format, les solapes...)".<br>. | S1 Pre | "A la pàgina final surten tots els monstres asseguts per menjar, però no fan por i és molt divertit." | Implicació lectora | 1 | Predomina la reacció emocional i subjectiva davant la lectura. No hi ha una justificació interpretativa clara ni ús d'evidències específiques. |
| | S7 Post | "Perquè els monstres tenen somriure quan veuen el seu menjar, però amb el nen tenen por per ser una persona." | Argumentativa | 1 | La justificació és molt bàsica i poc desenvolupada. L'alumne estableix una relació causal simple però sense aprofundir en les evidències visuals o narratives. |
| | S1 Pre | "He pensat que els monstres tenen molta gana pel menjar especial perquè cau la baba i tenen la boca molt oberta quan veuen la safata." | Argumentativa | 2 | Justificació basada en indicis visuals explícits, encara molt centrada en l'observació literal. |
| | S7 Post | "Perquè a la foto del final el nen diu 'Bon profit' i els monstres tenen els ulls molt oberts i el miren i tenen por." | Argumentativa | 2 | Utilitza una evidència concreta de la pàgina final, però la justificació encara és descriptiva i poc aprofundida. |
| | S7 Post | "Ho sé perquè quan obres la solapa del nen surten menjars normals com pizza, i la cara que fan els monstres és de color blanc com si tinguessin por." | Argumentativa / Lingüística | 3 | Relaciona informació material i visual amb el significat de la història. Apareix metallenguatge vinculat a la materialitat ("solapa"). |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | S7 Post | “A la imatge on els monstres es tapen el nas perquè el text diu que l’olor és horrible i ells cauen de la cadira. Quan apareix el nen obren els ulls i es posen tant blancs com la pàgina i les cares són de terror.” | Argumentativa | 3 | Integra evidències textuals i visuals en una mateixa justificació, mostrant una lectura verbovisual emergent. |
| | S7 Post | “Al desenllaç final es veu que el nen està dret i segur mentre que els monstres estan tots junts a l'altre costat per la por.” | Argumentativa | 4 | Justifica la interpretació amb una lectura precisa de la composició visual i de la disposició espacial dels personatges. |
| | S7 Post | “He pensat en la ironia del final perquè a les guardes de després surten els monstres parlant sobre el sopar i fent broma del que ha passat i de què el nen és l’estrany en el seu món.” | Argumentativa / Interpretativa | 4 | Utilitza elements de la materialitat de l’àlbum (guardes finals) com a evidència interpretativa i identifica la ironia narrativa. |
| Consigna 4<br><br>“Escriu paraules que siguin elements que apareixen a l’àlbum.” | S1 Pre | “Dibuix, monstres, por, nen, menjar, restaurant.” | Lingüística | 1 | Vocabulari bàsic i genèric centrat en elements temàtics de la història. No apareix metallenguatge específic de l’àlbum il·lustrat. |
| | S7 Post | “Pàgines, llibre, vermell, monstres, nen.” | Lingüística | 1 | Predomini de vocabulari quotidià i descriptiu sense conceptualització narrativa o material. |
| | S1 Pre | “Vampir, bruixa, menjar, conte, història, fotos, dibuixos.” | Lingüística | 2 | Predomina el vocabulari temàtic relacionat amb personatges i contingut |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | narratiu. Escassa especificitat metalingüística. |
| | S7 Post | “Dibuixos, lletres, tapes, monstres, cuiner, taula, plats, color negre i blanc.” | Lingüística | 2 | Vocabulari mixt amb presència d’alguns termes vinculats al llibre però encara molt col·loquials i descriptius. |
| | S7 Post | “Finestretes, colors foscos, monstres, menjar, sorpresa.” | Lingüística | 2 | Apareixen alguns indicis d’atenció a la materialitat i a l’estètica visual, però sense sistematització conceptual. |
| | S7 Post | “Portada, guardes, dibuix, monstre, menú, xef, plat, sorpresa, lletra.” | Lingüística | 3 | Metallenguatge parcialment consolidat amb combinació de termes específics i vocabulari temàtic. |
| | S7 Post | “Personatges, portada, pàgina doble, dibuixant, escriptor, solapes de cartó, inici, nus, desenllaç.” | Lingüística | 3 | Integra vocabulari estructural i narratiu funcional amb referències a la materialitat del llibre. |
| | S7 Post | “Coberta, guardes, solapes, doble pàgina, xef, personatges, monstres, narrador.” | Lingüística | 4 | Ús consolidat de metallenguatge narratiu i material específic relacionat amb l’àlbum il·lustrat. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | S7 Post | “Portada, guarda, contrast de colors, lletra, protagonista, sorpresa, material, diàleg, personatges, il·lustració.” | Lingüística | 4 | Mostra transferència avançada de vocabulari tècnic i capacitat de categorització narrativa i visual. |
| Consigna 5<br>“Hi ha alguna cosa que al principi pensaves d’una manera i després has entès diferent?” | S1 Pre | “Pensava que no i després m'ha agradat molt el nen i és divertit.” | Implicació lectora | 1 | Resposta centrada en el gust personal i no en el procés de revisió interpretativa. No evidencia reflexió lectora. |
| | S7 Post | “Pensava que el llop i els monstres menjarien el nen, però al final no i sopa a la taula, però tenen por.” | Interpretativa | 1 | Hi ha una revisió molt bàsica de la predicció inicial, limitada al canvi d’acció narrativa sense aprofundiment interpretatiu. |
| | S1 Pre | “Jo pensava que el nen corria dels monstres, però al final he vist que el nen és el seu amic i vol compartir el sopar.” | Interpretativa | 2 | Revisa parcialment la interpretació inicial, però la justificació continua sent simple i centrada en l’acció narrativa. |
| | S7 Post | “Creia que hi havia menjar bo, però el menjar és fastigós i per sort als monstres els agrada.” | Interpretativa | 2 | El canvi interpretatiu es basa en una valoració superficial dels personatges i els seus gustos. |
| | S7 Post | “Al principi no sabia que les tapes s'obrien i pensava que només era per llegir, però després he vist que el dibuix està a sota.” | Lingüística / Interpretativa | 2 | Mostra descobriment de la materialitat interactiva de l’àlbum, però encara sense interpretació profunda del seu valor narratiu. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | S7 Post | “Pensava que seria un conte només de por, però després he vist que és de riure perquè el menjar és molt raro, com els dits de fada en gelatina.” | Interpretativa | 3 | Identifica el canvi de registre emocional de la història i reconeix l’ús de l’humor com a element de reinterpretació. |
| | S7 Post | “Abans no sabia de les guardes, però ara sé que són importants perquè ens diuen coses de la història que no surten al text.” | Interpretativa / Lingüística | 3 | Evidencia consciència sobre la funció narrativa dels elements materials de l’àlbum i incorpora metallenguatge específic. |
| | S7 Post | “Pensava que el nen seria el menjar dels monstres, però les guardes negres enganyen per pensar en la por i després riem per la por dels monstres.” | Interpretativa / Discursiva | 4 | Explicita un canvi interpretatiu complex, incorporant la funció de les guardes i l’efecte narratiu de la ironia sobre el lector. |
| | S7 Post | “Pel to negre pensava que el nen seria el sopar. Però l'última solapa era broma perquè els monstres tenen por del nen perquè ell devora llibres i els coneix a tots. Ho sé perquè al desenllaç ells estan junts separats del nen.” | Interpretativa / Argumentativa | 4 | Relaciona paratextos, materialitat i composició visual amb la reinterpretació final. Mostra revisió autònoma i justificació integrada. |
| Consigna 6. “T’han quedat ganes de tornar-lo a llegir o de parlar-ne més? Per què?” | S1 Pre | “Sí, m'he divertit molt obrint el menjar.” | Implicació lectora | 1 | L’interès se centra principalment en l’element manipulatiu i lúdic de la materialitat del llibre. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | S7 Post | “M'agraden els monstres i quan llegim contes.” | Implicació lectora | 1 | Expressa gust general pels contes i la temàtica dels monstres, però sense vinculació específica amb l’experiència lectora de l’àlbum. |
| | S7 Post | “M'agrada molt i vull un altre conte igual que aquest que sigui de por.” | Implicació lectora | 1 | Mostra una resposta afectiva bàsica basada en el gaudi immediat i en la preferència temàtica. |
| | S1 Pre | “Els dibuixos són molt xulos i vull tornar a obrir totes les tapes del llibre.” | Implicació lectora | 2 | Mostra interès per la dimensió visual i manipulativa, però encara amb una justificació limitada i centrada en el gaudi immediat. |
| | S7 Post | “Sí perquè m'ha fet riure molt el final quan tots tenen por i el nen està content.” | Implicació lectora | 2 | El vincle lector se sustenta principalment en la reacció emocional provocada pel desenllaç humorístic. |
| | S7 Post | “Sí, per parlar dels monstres que més ens han agradat als de la classe.” | Implicació lectora / Discursiva | 2 | L’interès lector es relaciona amb la dimensió social de la lectura compartida i la conversa col·lectiva. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | S7 Post | “Sí, perquè m'agrada obrir les solapes i vull tornar a llegir el nom dels menjars de por.” | Implicació lectora / Lingüística | 3 | Relaciona el desig de relectura amb elements materials i lèxics de l’àlbum, mostrant atenció a la dimensió verbal i manipulativa. |
| | S7 Post | “Vull tornar a veure la cara que fan els monstres quan tenen por del nen.” | Implicació lectora | 3 | El desig de relectura es vincula a un moment narratiu significatiu i a la reacció emocional dels personatges. |
| | S7 Post | “Sí per mirar els detalls de les imatges que han dit, perquè segur que hi ha sorpreses que no he vist a la primera vegada.” | Implicació lectora / Discursiva | 4 | Mostra voluntat de relectura vinculada a l’exploració interpretativa i a la construcció col·lectiva de significat. |
| | S7 Post | “M'agradaria llegir més per si hi ha més restaurants d'estrelles negres i hi ha altres nens i monstres que sopen junts.” | Implicació lectora | 4 | Evidencia apropiació de l’univers narratiu i projecció imaginativa més enllà del relat llegit. |

**5.5. Evidències Instrument 3. Graella d'observació sistèmica**

| **Sessió** | **Àlbum** | Fase (abans/ durant/ després) | Alumne focal | Indicador (Dimensió) | Descripció de l'episodi | Fragment evidència | Autonomia A/M/C | Nivell (0-4) | Notes analítiques |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S2 | *Olivia* | Abans | Alumne 1 | D1. Lingüística (1.2. Vocabulari visual) | Davant l'observació de la coberta i la pregunta: *"Què suggereix aquesta imatge?"*. L'infant identifica el personatge de forma descriptiva. | "Jo veig una porqueta que es diu Olivia i que porta un vestit vermell molt maco aquí al davant." | A | 1 | Reconeix elements de la coberta, però no utilitza encara el metallenguatge específic (diu "part de davant" en lloc de coberta). |
| | | Durant | Alumne 1 | D3. Argumentativa (3.3. Qualitat de justificació) | Aturada en el moment de la negociació final per anar a dormir. L'infant intenta justificar la conducta. | "Crec que no vol dormir perquè té ganes de llegir més contes amb la seva mare al llit." | M | 1 | Justificació intuïtiva. Explica el que passa, però no connecta amb indicis visuals o narratius profunds. |
| | | Abans | Alumne 2 | D2. Interpretativa (2.1. Nivell d'inferència) | Resposta a la pregunta: *"Com imagineu que és l'Olivia?"*. L'infant es manté en la descripció física. | "Sembla petita i va vestida de vermell i té les orelles una mica aixecades com si escolta alguna cosa." | A | 1 | Lectura descriptiva. No formula encara inferències sobre el caràcter o la personalitat. |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Després | Alumne 3 | D4. Discursiva (4.1. Tipus d'intervenció) | Durant la posada en comú, l'infant fa una aportació molt senzilla. | "Sí, jo també crec que l'Olivia és divertida perquè fa moltes coses a totes les pàgines del llibre." | C | 1 | Repeteix la idea del grup sense fer una aportació interpretativa original. |
| | | Durant | Alumne 4 | D3. Argumentativa (3.3. Qualitat de justificació) | Aturada en la seqüència de la roba (pàg. 8). Pregunta: *"Per què creieu que l'Olivia actua així?"*. | "Crec que és una mica *cabezota* perquè si mires la imatge surten moltes Olivias provant-se barrets i vestits i la seva mare s'ha d'esperar." | M | 2 | L'infant utilitza el connector "perquè" vinculat a una evidència visual concreta (la repetició), tot i que necessita la guia docent per verbalitzar-ho. |
| | | Després | Alumne 5 | D4. Discursiva (4.3. Construcció col·lectiva) | Reflexió final: *"Us sentiu identificats amb l'Olivia?"*. L'infant reprèn la paraula d'un company. | "Sí jo igual, jo també soc una mica tossuda perquè a vegades tampoc vull anar a dormir a la primera i també li dic a la meva mare que vull llegir un llibre més." | C | 2 | Recupera la idea d'un company i hi afegeix una connexió personal simple. |
| | | Durant | Alumne 5 | D5. Implicació (5.1. Iniciativa espontània) | Moment de la visita al museu davant el quadre de Degas. L'infant mostra curiositat per un detall. | "Podem mirar més la pàgina on surten les ballarines? Vull veure si l'Olivia també porta la mateixa roba de ballar." | A | 2 | Manifesta curiositat espontània i desig de tornar a observar un detall de la il·lustració. |
| | | Durant | Alumne 6 | D2. Interpretativa | Aturada en la construcció de gratacels de sorra. | "Segur que l'Olivia és molt forta i que té molta | A | 2 | Realitza una inferència simple sobre el caràcter |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (2.1. Nivell d'inferència) | Pregunta: *"Què indica aquesta acció?"*. | imaginació per fer un castell tan gran." | | | (imaginativa) a partir de l'acció representada a la imatge. |
| S3 | *Neda que neda* | Abans | A1 | D1. Lingüística (1.2. Vocabulari visual) | Resposta a la mateixa pregunta sobre la coberta. L'infant utilitza un terme après de metallenguatge visual de forma emergent. | "El peixet destaca molt perquè hi ha un contrast de color amb els que són vermells." | M | 2 | Apareix el terme contrast amb ajuda de la mediació docent per explicar la funció de la imatge. |
| | | Després | A1 | D3. Argumentativa (3.3. Qualitat de justificació) | Valoració del final: *"Qui és gran ara?"*. L'infant justifica el missatge de cooperació amb una evidència visual integrada. | "Crec que el peix és més gran perquè com tots els peixos petits s'han unit i la forma ha canviat perquè no els mengin." | A | 2 | Relaciona la forma final amb el canvi de poder narratiu, validant la hipòtesi de la "unió fa la força". |
| | | Abans | A2 | D2. Interpretativa (2.1. Nivell d'inferència) | Observació de la coberta davant la pregunta: *"Què crida l'atenció del peix negre?"*. L'infant descriu l'element físic sense anar més enllà. | "El negre és diferent dels altres perquè és l'únic que no és de color vermell." | A | 1 | L'alumne identifica la diferència cromàtica, però no formula hipòtesis sobre el seu significat narratiu. |
| | | Durant | A3 | D1. Lingüística (1.2. | Lectura de la pàgina on Neda viatja sol pel fons del mar. | "Mira, aquest dibuix és molt gran i ocupa tota la pàgina doble del llibre." | A | 1 | L'alumne reconeix el suport físic ("pàgina doble") però no |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Vocabulari visual) | L'infant es refereix a la materialitat de forma superficial. | | | | interpreta encara el significat de l'espai buit. |
| | | Durant | A4 | D3. Argumentativa (3.3. Qualitat de justificació) | Aturada per observar la posició de *Neda* en la pàgina gran. Pregunta: *"Què suggereix que aparegui tan petit?"*. | "Crec que el peix es troba molt trist i té por del gran peix perquè se li veu molt petit al mig de l'aigua gran i fosca." | M | 2 | Utilitza la partícula "perquè" i una evidència visual (la mida) per fonamentar una inferència emocional. |
| | | Durant | A5 | D2. Interpretativa (2.3. Lectura text-imatge) | Reflexió sobre el moment en què proposa nedar junts. L'infant integra la paraula i la composició visual per construir sentit. | "A la imatge ja es veu que tenen un pla. La forma de la pàgina diu que ja no estan separats, ara s'ajunten." | A | 3 | Detecta la intencionalitat narrativa del canvi en la disposició dels elements (composició). |
| | | Després | A5 | D5. Implicació (5.1. Iniciativa espontània) | L'infant realitza una valoració espontània sobre la seva experiència d'observació, centrant-se en l'atractiu visual del recurs cromàtic. | "M'agrada el Neda. Com que és d'un color diferent dels altres, l'he pogut seguir tota l'estona per les pàgines sense perdre'm." | A | 2 | Mostra iniciativa espontània i una actitud d'atenció cap a l'àlbum objecte. |
| | | Durant | A6 | D4. Discursiva (4.3. Construcció col·lectiva) | Debat sobre el moviment del grup de peixos vermells. L'infant reprèn la idea d'un company i | "Exacte, estan junts per ser més forts, i es nota perquè tots miren cap al mateix lloc per espantar el perill." | C | 2 | L'alumne construeix el seu raonament a partir del d'un company per confirmar una |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | hi afegeix un matís propi. | | | | interpretació de grup. |
| S4 | *La Caputxeta vermella* | Abans | A1 | D1. Lingüística | Observació de la coberta de Leray: *"Què crida l'atenció?"*. Identifica elements cromàtics bàsics. | "Crida l'atenció que tot és blanc i negre, però... ai, la nena, és de color vermell i el títol també." | A | 2 | Identifica el contrast cromàtic, però encara utilitza termes genèrics en lloc de metallenguatge específic. |
| | | Durant | A2 | D3. Argumentativa | Pausa en la trobada entre Caputxeta i llop (Leray): *"Qui té el control?"*. Justifica a partir d'un detall visual. | "Crec que la nena perquè el llop és molt petit en el dibuix i ella no corre, es queda quieta mirant-lo." | M | 2 | Justificació amb evidència concreta. Utilitza el connector "perquè" vinculat a la mida del personatge gràcies a la pregunta de la mestra. |
| | | Abans | A3 | D2. Interpretativa | Joc de memòria col·lectiva: *"Qui pot explicar el conte?"*. L'infant reprodueix la versió clàssica dels germans Grimm. | "La Caputxeta va per un camí a casa de l'àvia, porta menjar i es troba un llop que és molt dolent i se la vol menjar." | A | 1 | Lectura reproductiva. Es basa en el coneixement previ del conte tradicional sense anar més enllà del resum descriptiu. |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Durant | A4 | D2. Interpretativa | Comparació de versions: *"Com es presenta el llop?"*. L'infant detecta la subversió del rol narratiu. | "El llop no fa por, sembla un gosset. És divertit perquè normalment el llop mana i aquí és ella." | A | 3 | Reconeix el recurs de la sorpresa narrativa i la inversió de rols entre els personatges. |
| | | Durant | A5 | D1. Lingüística | Observació de *Caputxeta vermella*. Ús de metallenguatge per explicar el simbolisme. | "La caputxa vermella. Segur és vermella perquè contrasti el llop i dir que és la Caputxeta." | A | 3 | Ús autònom de vocabulari visual (*contrast*) per explicar la funció simbòlica del color com a recurs narratiu. |
| | | Durant | A6 | D4. Discursiva | Conversa literària sobre el final de Leray: *"A qui ha sorprès?"*. Participació reactiva que confirma la idea del grup. | "Pobret. Jo tampoc sabia que el llop es moriria ràpid. És veritat que no és un llop normal." | C | 2 | Repeteix o confirma la idea d'un company sense afegir encara una interpretació original complexa. |
| S4 | *Dins del bosc* | Abans | A1 | D2. Interpretativa (2.1. Nivell de lectura) | Davant la pregunta: *"Quins elements recorden l'altre àlbum?"*. L'infant identifica elements superficials sense establir connexions simbòliques. | "Hi ha un nen que surt de casa seva i va pel bosc que té molts arbres que fan una mica de por." | A | 1 | L'alumne es limita a descriure l'escenari sense detectar la pista intertextual del personatge. |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Durant | A2 | D1. Lingüística (1.2. Vocabulari visual) | Observació del bosc en blanc i negre. L'infant descriu la imatge utilitzant un llenguatge quotidià. | "Tot el dibuix és gris, només el nen té color, i la jaqueta vermella." | C | 1 | Identifica la presència del color, però no usa metallenguatge com "contrast". |
| | | Després | A4 | D1. Lingüística (1.3. Precisió terminològica) | Reflexió sobre la funció del color durant la construcció del mural col·lectiu. | "El vermell contrasta al gris. *Pues* és una mica de por, segur que el nen està en perill." | A | 2 | Ús funcional de metallenguatge visual (*contrast*) per explicar la intencionalitat narrativa. |
| | | Després | A4 | D2. Interpretativa (2.3. Lectura text-imatge) | Reflexió final sobre els personatges amagats als arbres del bosc de Browne. | "Mira! Al bosc hi ha personatges! Ossets, la *Rapunzel*… No es veu molt, però a la imatge hi ha altres personatges. *Vaya* pista." | M i C | 3 | Detecta la informació implícita en la il·lustració (intertextualitat visual) més enllà del relat verbal. Ús funcional de metallenguatge visual (*pista*). |
| | | Durant | A6 | D3. Argumentativa (3.3. Qualitat de justificació) | Aturada per analitzar l'abric vermell. Pregunta: *"Per què creieu que l'autor ha triat aquest color?"*. | "Crec que aquest nen és la Caputxeta. També porta una jaqueta vermella i va a veure l'àvia." | M | 2 | Utilitza una evidència visual concreta vinculada a la memòria literària mitjançant mediació. |

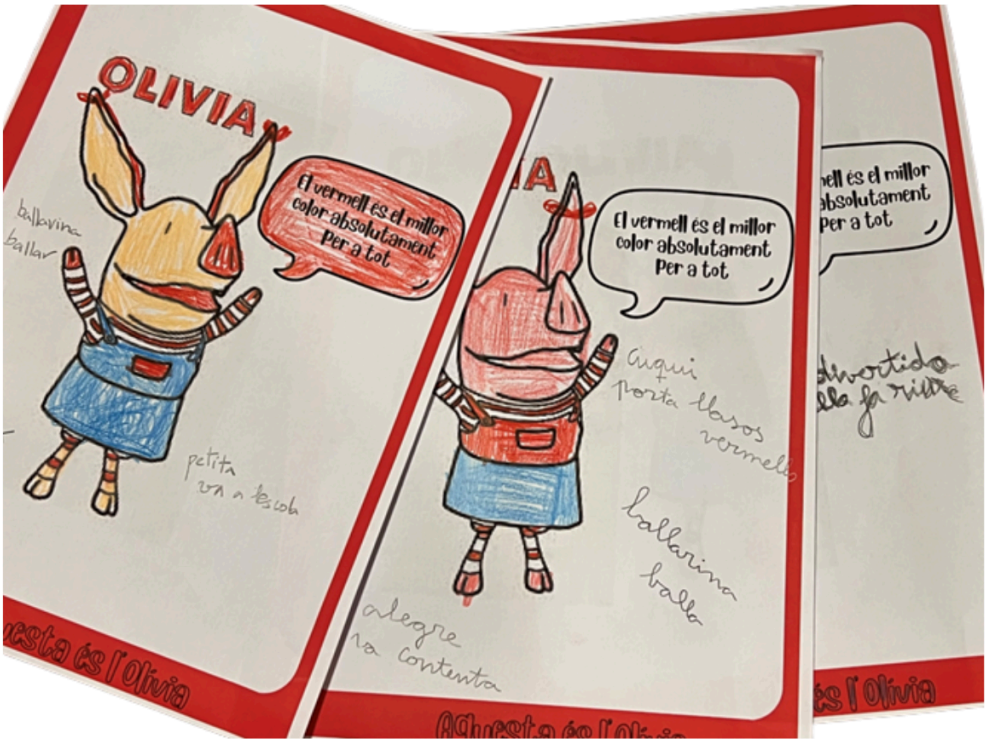
| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S5 | *La promesa del capgròs* | Abans | A1 | D2. Interpretativa (2.1. Nivell de lectura) | Davant la pregunta inicial: *"Per què aquest llibre s'obre així cap amunt?"*. L'infant identifica l'acció física però no la intencionalitat narrativa. | "Crec que s'obre així perquè qui l'ha dibuixat volia fer-ho diferent i és més divertit." | A | 1 | L'alumne es manté en una lectura superficial o directa de l'objecte; no vincula el format amb la necessitat d'explicar la història. |
| | | Durant | A3 | D3. Argumentativa (3.3. Qualitat de justificació) | Durant l'aturada en la pàgina dividida. Pregunta: *"Com sabem que habiten en mons separats?"*. L'infant justifica a partir d'una evidència visual clara. | "No poden estar junts per la ratlla de la pàgina, l'eruga està a la part de dalt amb l'arbre i el cel i el capgròs està a sota a l'aigua i no es poden tocar." | M | 2 | Utilitza la partícula "perquè" i una evidència visual concreta per fonamentar una inferència simple. |
| | | Durant | A4 | D1. Lingüística (1.3. Precisió terminològica) | L'infant identifica la funció narrativa de la materialitat davant la pregunta sobre el format. | "Potser han triat aquest format vertical perquè així podem veure les dues vides separades. Tipo són amics, però fa que cadascú tingui el seu lloc." | A | 3 | Ús funcional i precís de metallenguatge visual (*format vertical, doble pàgina*) per explicar com el llibre construeix el sentit de la distància. |
| | | Després | A5 | D2. Interpretativa (2.4. Identificació de la funció del | Reflexió final sobre com canviaria la història en un format convencional. L'infant fa una | "Mira, si fos al revés la història no faria tanta pena. Com que estan separats i l'eruga surt a dalt, sembla que decideix ella. Les guardes també | M i C | 4 | L'alumne interpreta i explica com el llibre construeix l'efecte dramàtic integrant format, color i paratextos de |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | format/paratextos) | anàlisi crítica multimodal. | canvien perquè passa el temps i, es troben fora, però ja no són iguals.” | | | manera autònoma i reflexiva. |
| | | Després | A6 | D4. Discursiva (4.3. Construcció col·lectiva) | Durant la conversa literària sobre el final i la realitat de l'amistat. L'infant construeix sentit a partir de la idea d'una companya. | “No es podien creuar, i jo crec que la promesa no era de veritat perquè l’eruga sempre manava i es queixava cada vegada que alguna cosa canviava. Quan ella canvia ja no es queixa, però al final la granota se la menja sense saber qui és. Potser perquè també està a dalt?” | C i M | 3 | Participació dialògica que reprèn i amplia la idea d'un igual per arribar a una interpretació més profunda sobre el gir final i la materialitat. |
| S6 | *L'Enemic* | Durant | A1 | D2. Interpretativa (Inferència simple) | Tercera pausa: Arribada al refugi buit de l'enemic. L'infant reacciona a les fotos familiars trobades. | "Ostres, l'enemic no és una bèstia! Si també té fotos i família i menja el mateix que nosaltres, potser no és tan dolent com deia el manual." | A | 2 | Revisió d'hipòtesis. L'alumne comença a qüestionar el prejudici inicial a partir d'una evidència visual concreta (les fotos i el menjar). |
| | | Després | A2 | D3. Argumentativa (3.3. Qualitat de justificació) | Conversa final: *"Qui ha escrit el manual?"*. L'infant aporta una idea intuïtiva sense proves clares. | "L'ha escrit un senyor que és el cap de tots els soldats perquè vol que vagin a la guerra a matar-se." | A | 1 | Expressa una intuïció personal correctament orientada però sense recolzar-se en cap indici textual o visual de l'àlbum. |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Abans | A3 | D2. Interpretativa (2.1. Nivell de lectura) | Davant la pregunta: *"Què deu sentir el soldat del forat?"*. L'infant descriu l'estat físic visible. | "Té molta gana i està una mica brut perquè el seu forat és de terra i té una escala per pujar i baixar. Sembla cansat encara que no lluiti." | A | 2 | Descripció del que veu i infereix en els sentiments o motivacions abstractes. |
| | | Després | A3 | D4. Discursiva (4.1. Tipus d'intervenció) | Durant el debat sobre el final obert: *"S'han salvat?"*. L'infant fa una aportació reactiva. | "Sí, jo també crec que al final surten del forat i van a casa seva perquè no volen lluitar. Per això tiren l'ampolla els dos, ja han vist que cap vol lluitar perquè fan igual." | C | 2 | Confirmar la idea que circula pel grup i afegeix elements analítics nous a la conversa. |
| | | Després | A4 | D2. Interpretativa (Narrador no fiable) | Pregunta sobre l'origen del manual: *"Qui l'ha escrit?"*. L'infant analitza la manipulació. | "Exacte, ell només sap el que diu el manual, però el manual menteix per fer que tingui por. L'enemic és normal." | A | 4 | Anàlisi crítica. Detecta la falta de fiabilitat del narrador i el contrast entre el discurs oficial (manual) i la realitat visual (fotos/menjar). |
| | | Després | A5 | D1. Lingüística (Precisió terminològica) | Conversa final sobre l'organització de les pàgines. Es pregunta per la semblança dels refugis. | "La doble pàgina fa de mirall. Els dos forats són iguals perquè els dos viuen igual de malament." | A | 3 | Metallenguatge funcional. Utilitza termes com *doble pàgina* per explicar la intencionalitat de l'il·lustrador. |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Després | A5 | D3. Argumentativa (Justificació multimodal) | Analitzar què passaria si canviéssim el punt de vista. | "Si l'enemic expliqués la història, seria tot igual. Ho sé perquè els dos manuals són iguals i en el format els dos estan al mateix lloc i tenen la mateixa por per les accions que fan." | A | 4 | Justificació precisa que integra la materialitat, el format i la càrrega simbòlica de l'àlbum. |
| | | Després | A6 | D4. Discursiva (Construcció col·lectiva) | Debat sobre el final obert: *"Han mort o s'han salvat?"*. L'infant construeix sentit a partir de l'aportació d'una companya. | "Com dius no ho diu, però crec que és un final obert perquè nosaltres hem de pensar si al final es fan amics." | C | 3 | Reprèn la idea d'una companya i incorpora metallenguatge (*final obert*) per definir la decisió narrativa. |

**Evidència Instrument 3: Fotografia de l'anàlisi del personatge d'*Olivia***

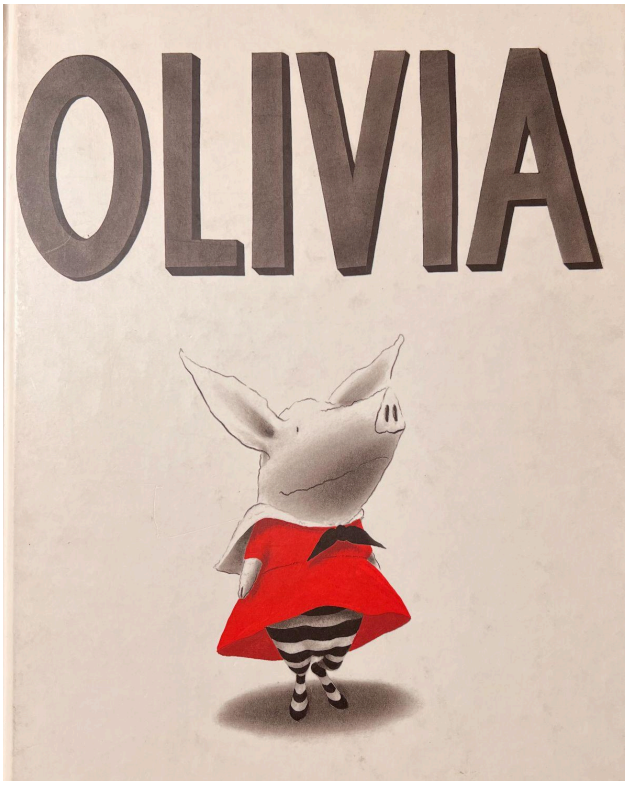


**Annex 6: Materials intervenció**

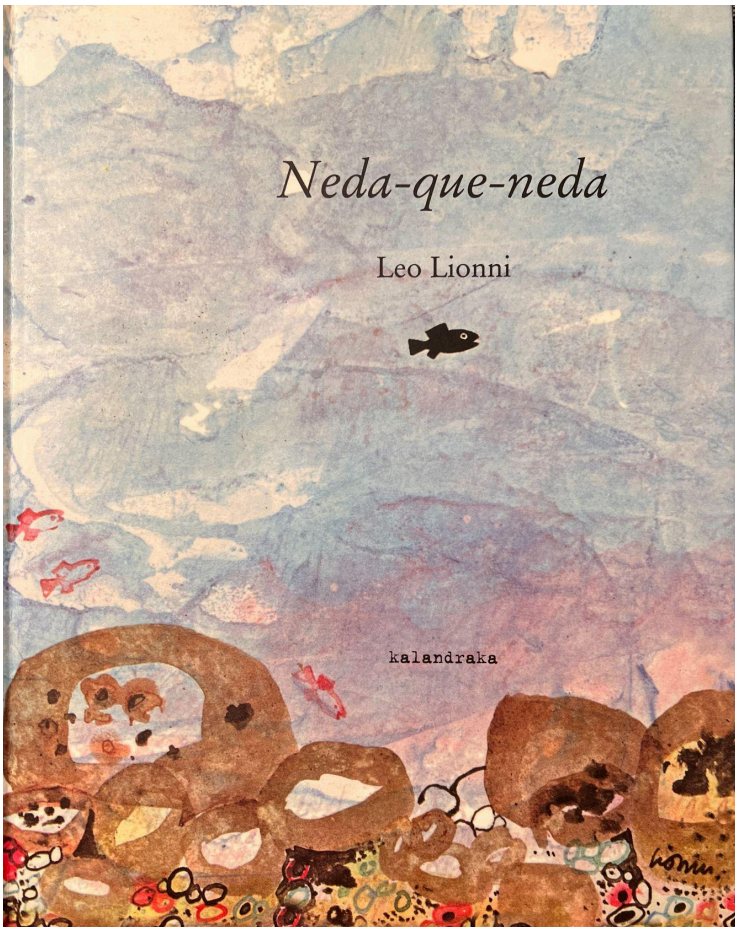
- Àlbum il·lustrat *Un sopar de por*




- Àlbum il·lustrat *Olivia*



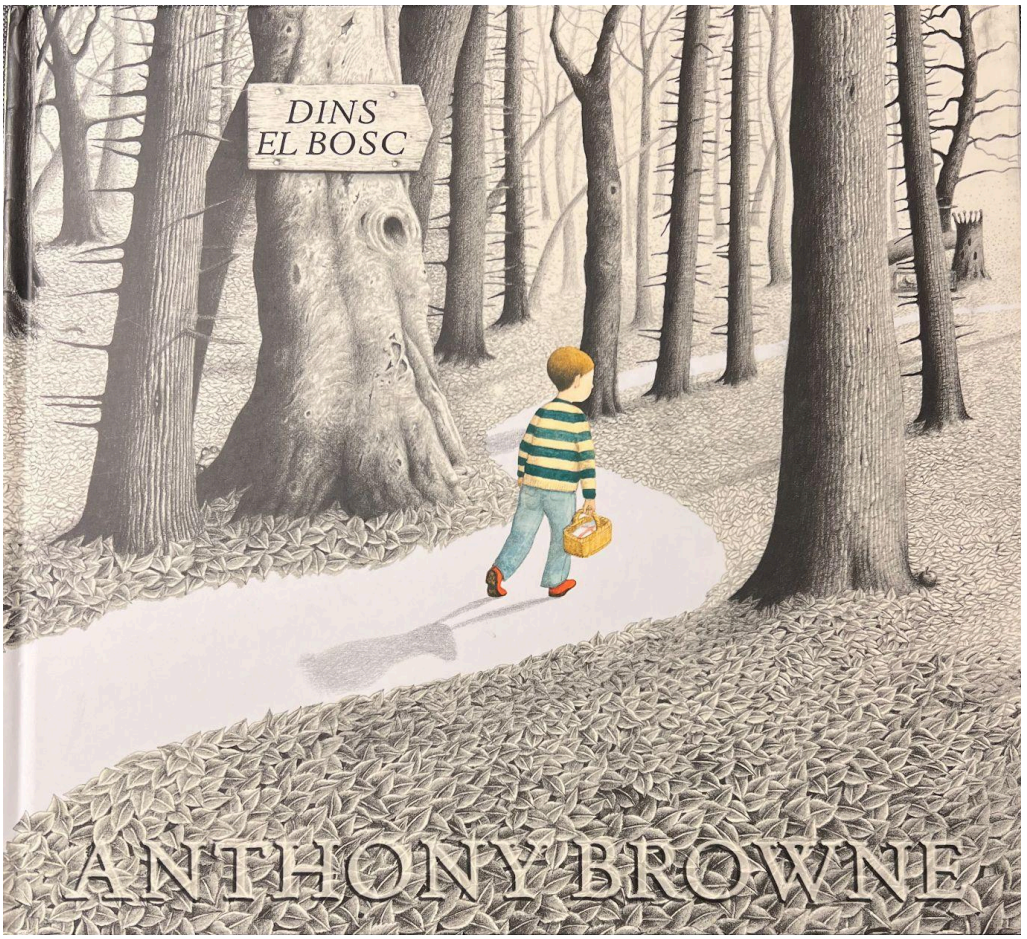
- Àlbum il·lustrat *Neda que neda*



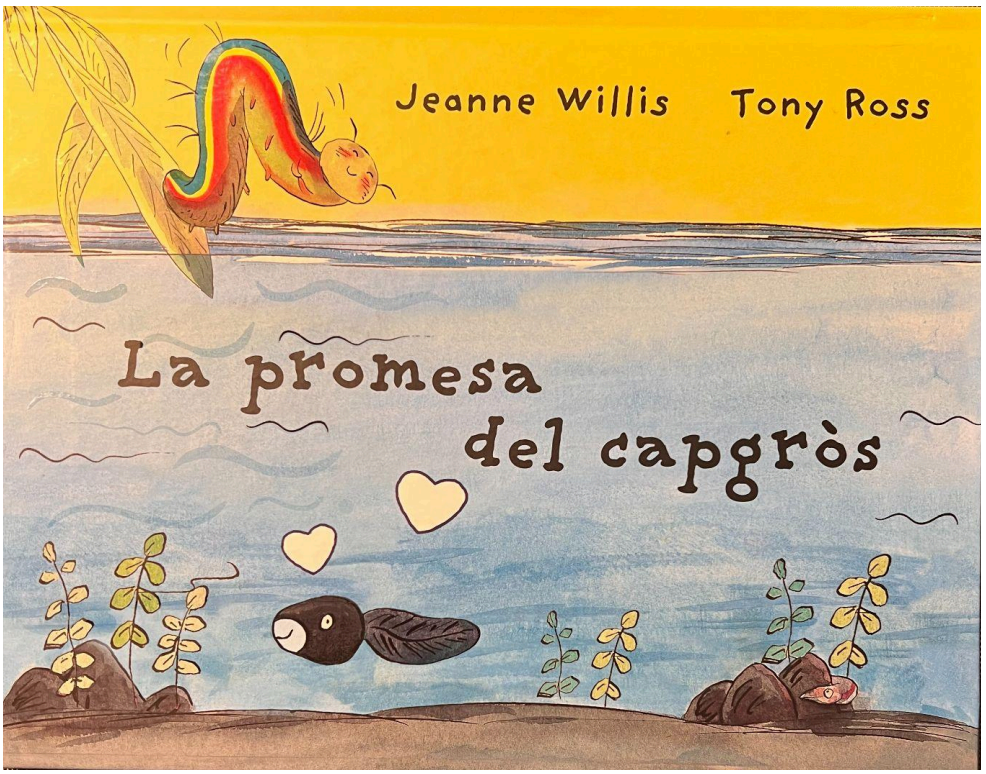

- Àlbum il·lustrat *Una caputxeta vermella*



- Àlbum il·lustrat *Dins del bosc*




- Àlbum il·lustrat *La promesa del capgròs*



- Àlbum il·lustrat *L'Enemic*




- Fitxa de l'anàlisi del personatge de l'àlbum il·lustrat *Olivia*



- Diorama de l'àlbum il·lustrat L'Enemic















**Annex 7: Propostes d'activitats ampliades**

- **Diari Lector**

Cada infant disposarà d'un diari lector en què aniran anotant tots els àlbums treballats i posarem un segell. D'aquesta manera, comptaran amb un recull tangible dels àlbums llegits, que podran consultar sempre que vulguin i seran conscients del que llegeixen. Així mateix, podran continuar ampliant-lo en el futur.

- **Lectura compartida**

En les sessions finals, l'alumnat, organitzat en grups petits, prepararà i durà a terme una lectura expressiva d'un àlbum il·lustrat adreçada a un altre grup de la classe.

En primer lloc, cada grup farà una lectura compartida de l'àlbum i, amb l'ajuda d'una pauta d'anàlisi, identificarà els principals components narratius (personatges, veu narrativa), els temes i els elements paratextuals, així com la relació entre text i imatge i els recursos visuals i multimodals que observin.

A continuació, els grups planificaran la lectura expressiva. Paral·lelament, hauran d'elaborar quatre preguntes obertes per dinamitzar la conversa literària posterior, orientades a reflexionar sobre el sentit de la història i en la interpretació dels elements multimodals.

Finalment, la lectura es realitzarà entre grups. Un grup llegirà a un altre i formularà les preguntes preparades, després s'intercanviaran els rols. La sessió es tancarà amb una breu reflexió conjunta sobre què han après sobre els àlbums il·lustrats.

- **Carta a l'Olivia**

Com a activitat complementària a la lectura de l'àlbum il·lustrat *Olivia*, atès que l'alumnat disposarà d'una llibreta amb els àlbums registrats i d'un bagatge lector previ, haurà d'escriure una carta adreçada a l'Olivia amb una recomanació. Redactaran el text seguint un model que es presentarà i s'explicitarà a la pissarra, per tal de conèixer l'estructura pròpia del gènere epistolar: "Estimada Olivia, soc el/la nen/a… de la classe de ... M'ha agradat molt del teu àlbum… quan… perquè… Et recomano que la teva mare et llegeixi abans de dormir l'àlbum…". Aquesta activitat és recomanable dur-la a terme cap al final del procés, quan l'alumnat disposi d'un bagatge més ampli d'àlbums.

- **Mural comparatiu entre àlbums il·lustrats**

Per plasmar els conceptes i idees que apareixen entre diferents àlbums il·lustrats, s'elabora un mural. Per exemple, en el cas de la lectura dels àlbums il·lustrats *Una caputxeta vermella* i *Dins del bosc*, es dividiria en dues columnes (una per a cada àlbum il·lustrat) i dues files horitzontals: la fila superior recull allò que comparteixen (com ara la caputxa vermella) i la fila inferior recull les diferències (el to, la funció del llop, la resolució del conflicte, el punt de vista).

La decisió de construir el mural amb papers enganxats permet que sigui un document viu, que es pugui modificar, ampliar i revisar, i que el procés de construcció sigui visible.

Quan els grups posen un paper, expliquen breument per quina raó han triat aquella paraula o aquella idea. Si apareixen papers contradictoris o si sorgeix una discrepància entre grups, es debatrà i si no s'arriba a un acord es col·locaran els dos papers en ambdós llocs.

- **El temps visual: construcció d'una línia temporal**

A continuació de la lectura de l'àlbum il·lustrat *La promesa del capgròs*, es proposa una activitat d'anàlisi del format i la temporalitat. En parelles, es rellegeix l'àlbum posant atenció a la representació del temps: les estacions, els canvis físics dels personatges i la seva correspondència visual. Es completa una línia temporal en un full, on es col·loquen notes adhesives amb els moments clau i s'hi indiquen els canvis observats en personatges, colors i elements de fons. Aquesta tasca permet establir relacions coherents entre el text i els elements visuals.

- **Anàlisi i transformació de la doble pàgina**

Després de la conversa de l'àlbum il·lustrat *L'Enemic*, es pot proposar una activitat en petits grups. A cada grup se li assigna una doble pàgina per analitzar segons quatre eixos: qui parla, què aporta la imatge que el text no explicita, com s'organitza la pàgina (simetria, elements, colors, espai en blanc) i què transmet.

En una segona fase, es planteja imaginar una modificació formal (trencar la simetria, alterar l'espai en blanc o canviar el punt de vista) i explicar-ne les conseqüències en el significat. Finalment, es fa una posada en comú per observar si les argumentacions es basen en evidències visuals i textuals i si s'incorpora metallenguatge com narrador, punt de vista, espai en blanc o personatges.