



**Tesi Doctoral**

**Programa de doctorat 1997-1999**

*Discurs i notació en l'aprenentatge escolar*

**Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació**

**Universitat de Barcelona**

***L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament***

**Núria Castells Gómez**

**Directora: Dra. Isabel Solé i Gallart**

**Barcelona, 2006**

# CAPÍTOL 1

## PARADIGMES, CONCEPTES, TEORIES I APROXIMACIONS METODOLÒGIQUES A L'ALFABETITZACIÓ INICIAL

1.1. Les arrels històriques en la conceptualització de l'ensenyament de l'alfabetització inicial.....	21
1.2. Perspectives psicològiques en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.....	27
1.2.1. Una mirada des de l'anàlisi experimental de la conducta.....	27
1.2.2. L'aproximació cognitivista.....	28
1.2.3. Els enfoc constructivistes.....	32
1.2.3.1. Les aportacions del constructivisme psicogenètic.....	33
1.2.3.2. Les teories sòcio-constructivistes.....	36
1.3. Les aproximacions metodològiques a l'ensenyament de la lectura inicial.....	38
1.4. Síntesi del capítol.....	51



En aquest primer capítol situarem la nostra mirada en les diferents maneres com s'ha entès l'ensenyament inicial de la lectura. Si ens remetem al que mencionen Clemente i Domínguez (1999), durant molt de temps s'ha mantingut un intens debat lligat a quan i com ensenyar a llegir. Aquest debat s'ha vist incrementat per les aportacions que des de la recerca s'han anat fent en aquest camp, i pels paradigmes científics imperants en el camp de la Psicologia, que han tingut sempre repercussions respecte de la conceptualització de la lectura, del seu ensenyament i dels processos que condueixen al seu aprenentatge.

L'abordatge d'aquesta àmplia problemàtica, suposa atendre a diferents aspectes que contribueixen al manteniment i pervivència de les concepcions que han existit i existeixen entorn a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura inicial. Concretament, ens interessa:

1. Descriure breument les arrels històriques de l'ensenyament de l'alfabetització, les formes d'entendre com calia ensenyar a llegir en èpoques passades i com, en diferents moments històrics, socials i culturals, la lectura i l'escriptura s'han concebut de manera diversa a semblança del que ha passat amb la definició del que era ser lector o escriptor. Així, en l'actualitat, la lectura i l'escriptura, enteses com a productes d'origen sòcio-cultural, es conceben com a eines fonamentals i necessàries per assegurar un desenvolupament integral de la persona.

2. Dilucidar quins grans marcs o referents teòrics s'han dibuixat entorn a com ensenyar a llegir i a escriure, en quins marcs psicològics es fonamenten, i com es conceptualitza, des de cadascun d'ells, el procés d'aprenentatge i el paper dels participants en aquest procés.

3. Establir una caracterització contrastada de les aproximacions identificades per a l'ensenyament de l'alfabetització inicial.

### **1.1. Les arrels històriques en la conceptualització de l'ensenyament de l'alfabetització inicial**

Les opcions preses en relació a l'ensenyament de la lectura, tradicionalment molt polaritzades, han estat i resten encara estretament lligades a la comprensió que es té de diversos aspectes:

- *com* s'aprèn a llegir: de manera seqüencial i progressiva, centrant l'atenció en elements mínims de l'escrit per passar més tard a incidir en la comprensió, versus aprenentatge fonamentat en la comprensió i la funcionalitat que embolcallen aquests continguts;
- de *què* és el que cal aprendre en els moments inicials: aprenentatge dirigit a comprendre un codi de transcripció gràfica per accedir posteriorment a la comprensió, versus aprenentatge d'un sistema de representació que remet a la comprensió de molt diversos elements: lingüístics –semàntica, sintaxis, ortografia-, textuals i gràfics;
- de *per què* s'utilitzarà la lectura –amb quines finalitats o objectius-;
- i de les *característiques* que han de definir al lector: simple oralitzador i transmissor/receptor passiu de la informació, versus actiu integrador/transformador d'informacions procedents del text.

Com descriuen Manguel (1998) i d'altres historiadors, la lectura i el seu ensenyament s'han trobat condicionats per les formes canviants d'entendre per què serveix llegir, qui pot llegir i com cal o es pot llegir. Així doncs, per posar un exemple que serveixi de referent i contrasti amb les visions que podem tenir en aquests moments sobre la lectura, podem situar-nos a la Baixa Edat Mitjana. En aquell període la immensa majoria de la població era analfabeta i la lectura estava restringida a certs contextos, normalment vinculats a la religiositat. L'acte de llegir es realitzava oralment -ja que la funció principal que se li reservava era la de transmetre informació, de fer accessible un escrit-; la lectura silenciosa, per tant, era poc usual i les possibles interpretacions dels textos escrits quedaven delimitades per les directrius d'alguns iniciats, que eren els encarregats d'arribar *al* significat (Olson, 1998). Com apunten, entre d'altres, Chartier i Hébrard (2000) i Clemente (2004), l'ensenyament de la llengua escrita s'impartia en centres religiosos, en els quals s'ensenyava a memoritzar diferents textos en llatí, així com les regles de la gramàtica, i es practicava l'exercitació de la lectura en veu alta. En aquest context que hem descrit, ser "lector" suposava, generalment, fer una lectura oral, pública, i es donava per fet que la interpretació del lector era *la* interpretació -i no una interpretació entre d'altres possibles-.

Actualment, les funcions a les quals serveix la lectura i les maneres en les quals es pot i ens cal llegir, superen àmpliament aquelles formes de llegir i ser lector, malgrat que la

lectura oral continuï pervivint. La lectura respon a motius ben diversos –des de cercar informació, a poder-se distreure, per aprendre, per poder executar determinades instruccions amb una finalitat concreta-, i per aquest motiu les demandes que s'exerceixen sobre el lector van més enllà del domini de la dicció. D'aquí se'n deriva que la definició concreta del que és llegir i ser lector esdevé ampliada i problematitzada, ja que no és el mateix llegir per aprendre, que llegir un text per cercar un número de telèfon, que llegir per distreure's o per gaudir d'una història, o per interactuar amb els textos, hipertextos i la informació que s'aporta a través de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. Ser lector als inicis del segle XXI implica dominar una complexa competència:

*“La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”.*  
(PISA, 2004, pp.101-102)

La societat en el seu conjunt té la responsabilitat d'ajudar als membres més joves a aprendre aquestes funcions diverses que s'atribueixen a la lectura, l'ensenyament sistemàtic de la qual es delega, de forma prioritària, a l'escola. Moltes vegades s'ha dit que hi pot haver alfabetització sense escola, però que és impensable l'existència de l'escola com a institució sense la necessitat de generalitzar l'accés a l'alfabetització a sectors de la societat que durant segles van viure al marge d'aquesta tecnologia. A l'escola s'han d'organitzar les experiències que permetin assegurar que els alumnes s'apropriïn i vagin coneixent les diverses maneres de llegir i de relacionar-se amb els textos.

Ara bé, a totes les èpoques hi ha hagut persones lletrades; l'aprenentatge de l'alfabetització, és doncs tan antic com la història. Els pares de l'alfabet que emprem, els grecs, van ser també els primers en situar les bases de l'ensenyament de la lectura en aquest sistema de representació. En aquells inicis, l'alfabetització es va concretar en el que coneixem com a “mètode alfabètic” (Morais, 1998), consistent en l'ensenyament del nom de les diferents lletres de l'abecedari, per posteriorment relacionar-les amb els seus sons corresponents, combinar-les amb les vocals i progressivament arribar a la lectura de les paraules. Segons Martín (1999) i Viñao (2002), aquest sistema va ser el

prescrit en gairebé tots els llibres des de l'antiga Roma fins a les acaballes del segle XVIII i, en alguns casos amb lleugeres variacions, ha perdurat fins a l'actualitat, sol o en combinació amb altres sistemes d'ensenyament.

De fet, pels volts del segle XVI, i en l'àmbit germànic, es van introduir algunes variacions a les propostes alfabètiques (Morais, op.cit.), i va aparèixer el "mètode fonètic", el qual s'atribueix a Ickelsamer (Cuevas, 1989). En aquest cas, en comptes de presentar i treballar amb els noms de les lletres, es proposava l'ensenyament del seu so per posar-lo en relació amb una grafia concreta. En aquells moments llegir era concebut com una activitat fonamentada en la descodificació. S'ensenyaven les correspondències entre les lletres i els sons, però sense seguir l'ordre de l'alfabet ni tampoc esperar a conèixer totes les lletres per passar a llegir síl·labes i algunes paraules.

Senyala Viñao (op.cit.) que mitjançant l'ús de cartilles per aprendre a llegir, les quals recollien o bé la proposta alfabètica o bé la fonètica, fins a finals del segle XVIII el procés d'aprenentatge de la lectura podia durar entre dos o tres anys, i apareixia seguit per l'ensenyament de l'escriptura, que es podia prolongar un parell d'anys més. Viñao, des d'una perspectiva socio-històrica aporta un conjunt de raons que sustentaven aquesta forma d'ensenyament i aprenentatge fins al segle XIX. Entre d'altres arguments, senyala la inèrcia de les pràctiques escolars, els interessos gremials i el sentit que tenia la lectura: servia per llegir en veu alta, i per tant es requeria una bona dicció i no es buscava la interpretació personal, ni la comprensió del missatge. Malgrat que a finals del segle XIX i principis del XX, a semblança del que passa a Estats Units (Stahl, 1999), es comença a donar importància a la comprensió, aquesta s'entén, igualment, com a producte d'una correcta declamació.

Pel que respecta a Espanya, la manera de concebre l'ensenyament de la lectura i de percebre les funcions del lector i les competències i habilitats que calia ajudar-lo a desenvolupar, eren molt similars a les que hem descrit atenent al que succeïa a Europa. D'aquesta manera, la perspectiva instruccional que s'utilitzava per ensenyar a llegir era l'alfabètica o sintètica (des del segle XVI fins als inicis del XIX). Aquest fet es constata observant els documents que es van publicar en aquella època, com l'*Origen de las ciencias, arte nuevo de leer, escribir y contar* de Gabriel Fernández Patiño (1753), i el *Tratado del origen y arte de escribir bien*, de Fr. Luís de Olod (1766, ambdós a Viñao, 2002). D'entre els materials que s'empraven per ensenyar aquest contingut, hi havia les

*Beceroles* procedents de Catalunya (Clemente, 2004), amb les quals fins i tot s'ensenyava a llegir a les escoles d'Europa als segles XIX i XX. Aquests llibrets marcaven la seqüència d'aprenentatge que havia de seguir l'alumne, i situaven l'èmfasi en la capacitat de descodificació, element imprescindible per una dicció correcta, que era l'objectiu final de l'aprenentatge.

Retornant la mirada al context europeu, tot i que la visió “limitada” del que significava ser lector es va mantenir fins ben entrat el segle XX, Viñao (op.cit.), Morais (op.cit) i Solé (1997), indiquen que cap a les darreries del segle XVIII es produeixen canvis a diferents nivells que acaben repercutint en l'ensenyament de la lectura, en la seva consideració i en la definició del què és ser un lector. Així, comença, en alguns casos, a ensenyar-se la lectura i l'escriptura de forma simultània, tot i que es mantenen com a “disciplines” separades i, com veurem, depenent de la fonamentació teòrica que s'adopta es continua fent precedir l'ensenyament de la lectura al de l'escriptura. En segon terme, sorgeixen noves propostes d'ensenyament de la lectura, que apareixen recollides en els anomenats sil·labaris, i s'intenta que el seu aprenentatge sigui més ràpid i al mateix temps que permeti llegir més material, ja que comença a haver-hi una elevada diversificació textual –apareixen llibres escolars, novel·letes, pamflets...-. En aquest període s'inicia el que s'ha anomenat “lectura extensiva”, caracteritzada per l'accés a textos diversos que podien ser llegits i interpretats segons la voluntat del lector. En consonància amb aquestes transformacions, comencen a alçar-se algunes veus crítiques amb el mètode fonètic -i en contra d'altres mètodes relacionats, com l'alfabètic-, com la de John Amos Comenius (1657, a Lacasa, Anula i Martín, 1995), les quals afavoreixen l'emergència d'una nova perspectiva en la comprensió de com es produeix l'aprenentatge i de quin és el paper dels participants en la situació educativa. Comenius preconitza que els alumnes són igual d'actius que el docent en el procés d'aprenentatge i que no sempre aprenen allò que els professors els ensenyen. Per aquest motiu els docents són considerats uns aprenents que tracten de comprendre les expectatives dels alumnes, de la cultura i de les comunitats en les quals aquests es desenvolupen (Lacasa, Anula, Martín, 1995). Des d'aquesta postura, es promou la idea de començar l'ensenyament de la lectura des de l'anàlisi interna de les paraules, com a mitjà per llegir-ne de noves. També trobem d'altres propostes, com la de Nicolas Adam (1787, *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*, a Charmeux, 1998), que defensa l'ensenyament de la lectura a partir del treball amb paraules senceres i seguint



un “ordre natural” a semblança de l’aprenentatge de la llengua oral. A partir d’aquestes idees es postula una forma d’ensenyar la lectura diferent, que acabarà constituint el que es coneix com a “mètode global”. Aquesta aproximació és tributària de les aportacions de Decroly (1927), i la seva proposta “ideo-visual”, segons la qual, calia ensenyar a reconèixer les oracions i les paraules abans que les lletres ja que, segons ell, les visions de conjunt, globals, precedeixen les anàlisis de les paraules escrites (Dubreucq-Choprix i Fortuny, 1988). El “mètode global” incorporarà progressivament principis procedents d’altres pedagogs i psicòlegs, com Freinet i Dewey, principis que avui en dia formen part de la “cultura” al voltant d’aquesta problemàtica, i que han estat assumits, amb variacions més o menys substantives per bona part dels autors que s’han ocupat d’aquest tema (Bergeron, 1990; Chartier i Hébrard, 1994; Daniels, Zemelman i Bizar, 1999; Domínguez i Barrio, 1997; Goodman, 1995; Lacasa, Anula i Martín 1995; Molina, 1991; Morais, 1998; Solé, 1987a).

Atenent de nou a l’àmbit espanyol, l’influx de la perspectiva analítica es deixa sentir de forma paulatina a finals del segle XIX i sobretot a principis del XX, quan es comença a atorgar un paper preponderant a l’ensenyament de la lectura i de l’escriptura. Tot i així, les corrents properes al mètode analític o com l’anomena Clemente (2004), *globalista*, conviuran, amb les conseqüents controvèrsies que se’n deriven, amb les propostes sintètiques fins als anys 70. Sembla que, a partir d’aquest moment, i com a conseqüència de les lleis educatives que es promulguen (Llei General d’Educació, 1970), la discussió sobre els mètodes desapareix. Però es tracta d’un tancament en fals, perquè *certes* idees sobre què és la lectura i com ha de ser el seu ensenyament es recullen i queden justificades i avalades sota l’empara de les lleis educatives. Així ho posen de manifest diversos estudis que, entorn als anys 80, reflexionen sobre la presència i idoneïtat de les diferents aproximacions per a l’ensenyament de la lectura inicial existents en la nostra comunitat (Cuevas, 1989; Pla, 1982; Solé, 1987a). Aquests estudis assenyalen la convivència de diferents aproximacions a la lectura inicial que continuen existint fins els nostres dies.

La breu síntesi precedent entorn l’aparició i evolució de diferents aproximacions instruccionals a l’ensenyament de la lectura a l’àmbit europeu i espanyol, posa de manifest que ambdues postures, la que preconitza un sistema alfabètic-fonològic, que es coneix també com a “mètode sintètic” (Cuevas, 1989; Ferreiro i Teberosky, 1979;

Galvão i Ferraz, 2005; Pla, 1982; Solé, 1987a), i la que defensa un ensenyament que parteixi d'unitats significatives i més grans, en aquest cas anomenada “mètode analític” (op. cit.), inicien el seu recorregut abans –sobretot en el cas del mètode sintètic-, de l'aparició de la psicologia com a disciplina amb entitat pròpia, però, com s'analitzarà a continuació, reprenen nombroses influències de la nova disciplina, i un recolzament divers en funció dels diferents paradigmes dominants al llarg de la seva trajectòria.

## **1.2. Perspectives psicològiques en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura**

Al llarg del segle XIX i XX, les diferents perspectives que han dominat en moments diversos l'àmbit disciplinari de la Psicologia, han deixat la seva empremta en la descripció i la comprensió dels processos d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura a diferents nivells: en els diversos enfocaments que hom ha adoptat per al seu estudi, en l'objecte d'anàlisi en el qual s'ha centrat l'atenció, en la forma en què s'ha considerat que calia ensenyar aquests dos continguts i, en conseqüència, en les propostes que se n'han derivat per a l'ensenyament (McCarthy i Raphael, 1992).

### ***1.2.1. Una mirada des de l'anàlisi experimental de la conducta***

Una de les primeres influències procedeix del paradigma conductista. D'aquest paradigma es deriven nombroses implicacions per a l'ensenyament en general, i de forma més específica per a l'ensenyament de la lectura. Concretament, en aquesta perspectiva troben recolzament les aproximacions instruccionals que es centren en l'ensenyament de l'alfabet des d'una visió associacionista.

Des d'aquest marc teòric, i com senyalen Solé i Teberosky (2001) i Teberosky i Colomer (2001), l'alfabetització es concep com l'adquisició de l'habilitat de codificar i descodificar les lletres en sons, ja que l'escriptura s'entén com un simple sistema de transcripció gràfica del llenguatge oral. El procés d'aprenentatge -i per tant d'ensenyament- que preconitza progressa seqüencialment a partir de l'assoliment d'un conjunt d'habilitats considerades pre-requisits, sense les quals no es pot esdevenir lector: cal exercitar els processos psicològics perceptius i motrius per, a continuació, començar amb la presentació gradual de les lletres –i els sons que s'hi relacionen- que seguidament s'associaran entre elles per formar síl·labes, i finalment s'arribarà a les

paraules. Subjacent a la seqüenciació i presentació jeràrquica de les diferents unitats de l'escrit hi ha la concepció que els elements més moleculars i aïllables (lletres, síl·labes) són més simples i aprehensibles que els elements compostos (paraules o frases). La comprensió, per altra banda, rep una atenció relativa (Hiebert i Raphael, 1996), per diferents motius. En primer lloc perquè des d'aquest paradigma els aspectes no directament observables no reben consideració, i en segon terme perquè la perspectiva teòrica assumeix una identificació entre lectura i descodificació; així, des d'aquesta aproximació s'entén que pel sol fet de poder descodificar les paraules, el lector serà capaç de comprendre el missatge del text (Solé, 1987a).

Des d'aquesta perspectiva, es defensa la separació entre l'ensenyament de la lectura i el de l'escriptura, i es considera que primer cal aprendre a llegir, i després a escriure – entesa l'escriptura de manera bàsicament reproductiva-. S'estableix una clara diferència entre lector i “pre-lector” que ha tingut una fortíssima repercussió en l'àmbit de l'ensenyança, i que ha servit per justificar els continguts d'ensenyament de la lectura – pre-requisits-, previs a l'ensenyament obligatori. Així, per exemple, en el nostre país, l'extingida Llei General d'Educació (1970), considerava que a “preescolar” calia preparar als infants en tot un conjunt de pre-requisits perquè poguessin esdevenir lectors quan comencessin l'escola.

Des de les recerques vinculades principalment al paradigma conductista (incloent-hi els processos que es descriuen des de la perspectiva cognitivista en les seves primeres formulacions, encara molt influïdes per aquell), se'n desprenen suggeriments per a l'ensenyament de la lectura, als quals farem referència en l'apartat 1.3.

### ***1.2.2. L'aproximació cognitivista<sup>1</sup>***

Les propostes d'explicació de com es porta a terme la lectura que es deriven d'aquesta perspectiva resulten molt diverses i reflecteixen les modificacions i amplitud experimentades per aquest paradigma al llarg de la seva evolució.

---

<sup>1</sup> Ens referim aquí a l'aprenentatge inicial de la lectura i també a les primeres formulacions d'aquest paradigma. L'aproximació cognitiva a l'escriptura experta, la qual entén l'acte d'escriure com un problema a resoldre, no és l'objecte d'aquest apartat.

D'aquesta manera, i vinculats al processament de la informació, hi ha investigadors que postulen una seqüenciació en el funcionament lector similar a la que s'ha descrit en relació amb el marc conductista. Des d'aquesta perspectiva, i com apunten algunes revisions portades a terme (Hiebert i Raphael, 1996; Solé i Teberosky, 2001), s'emfasitza el paper dels processos interns a la persona, incidint especialment en el processament fonològic i el reconeixement de paraules com a components essencials de l'aprenentatge alfabetitzador que permetrien l'accés al text i la construcció de significats. Els cognitivistes assenyalen la importància del component fonològic en un sistema d'escriptura com l'alfabètic, perquè possibilita que els infants arribin a segmentar les paraules i analitzar-les en els seus elements sonors constitutius (sí·l·labes, fonemes), abans i tot d'establir les correspondències.

El reconeixement de paraules, per la seva banda, es refereix a l'habilitat de processar la informació gràfica –bé siguin lletres o patrons concrets de lletres– per identificar directament i amb major facilitat i rapidesa, les paraules escrites. Mentre que des de la perspectiva conductista s'insistia en la descodificació com a accés únic al significat de l'escrit, des d'aquesta perspectiva es proposa una segona via: arribar a la informació lèxica retinguda en la memòria després d'haver llegit en diferents ocasions una determinada paraula o parts d'una paraula. Així, els lectors experts poden reconèixer automàticament i ràpidament paraules o parts d'aquestes, de manera que disposen de més recursos atencional per poder comprendre el significat del text (LaBerge i Samuels, 1974; Samuels i Kamil, 1984).

En l'aproximació cognitivista apareixen un seguit de propostes que presenten l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura desglossat per estadis o nivells, i que recolzen precisament en un model basat en l'existència de diferents vies per accedir al significat. Entre d'altres, i dirigida a explicar la seqüència seguida pels infants a l'hora de llegir paraules, trobem la proposta elaborada per Uta Frith, que, malgrat presentar certes mancances (Alegria, 1997; Clemente i Domínguez, 1999; Ehri, 1991), continua sent un referent dins d'aquest àmbit. Concretament, Frith (1985 a Clemente i Domínguez, 1999) estableix tres estadis pels quals passarien els infants en el seu aprenentatge de la lectura: logogràfic, alfabètic i ortogràfic.

L'infant que, tot i no saber descodificar ni llegir en el sentit convencional del terme, reconeix certes paraules gràcies al fet de relacionar alguns dels trets que aquestes

presenten -p.e. color de les lletres o del fons, el tipus de lletra i/o el context específic en el qual es troben les grafies-, amb un significat concret, es trobaria en el nivell *logogràfic*. En aquest cas l'infant faria un reconeixement *global* de les paraules, identificant un patró visual del qual ha après la seva significació, i no atendria a les parts o elements constitutius de la paraula, les lletres (Alegría, 1997), almenys no ho faria en el sentit de cercar les correspondències entre les lletres i els sons a què remeten.

L'estadi *alfabètic* és el que major acord presenta entre els diferents investigadors; l'èxit en aquesta fase es considera clau per poder esdevenir lector. Implica l'establiment de correspondències grafema-fonema que permeten relacionar cada lletra amb la seva unitat fonològica corresponent. Amb aquesta eina es poden identificar paraules no familiars, paraules que no s'han vist mai abans o pseudoparaules.

El procés d'establiment de correspondències comporta prendre consciència de l'estructura fonològica del llenguatge escrit. Segons Alegria (1997), la descoberta de les relacions entre parla i escriptura permet elaborar els procediments de descodificació, primer conscients i voluntaris, però que s'anirien automatitzant a mida que el lector esdevé expert. El fet de relacionar unes grafies amb els seus sons corresponents suposaria utilitzar el que s'anomena la *ruta fonològica*, que és la requerida per anar emmagatzemant representacions sobre les paraules escrites de forma que, posteriorment, aquestes paraules es puguin reconèixer sense haver-les de descodificar de nou.

Finalment, i com a resultat de la mediació i domini de l'estratègia alfabètica, apareix l'estadi *ortogràfic* en què els infants adquireixen major rapidesa al llegir, ja que el procés de descodificació s'automatitza i el reconeixement es produeix a través de la *via directa, o ortogràfica*. A diferència de l'estadi logogràfic, la identificació té lloc quan es relaciona un patró de lletres determinades amb la seva representació corresponent emmagatzemada en el sistema cognitiu.

Com es pot veure, cadascun d'aquests estadis pressuposa la preponderància d'un tipus d'estratègia d'accés al significat de l'escrit diferent. Tanmateix, alguns investigadors que han aprofundit en aquesta línia, qüestionen l'existència del primer estadi, l'estadi logogràfic. Wimmer i Hummer (1990) entre d'altres, han trobat que infants que rebien una instrucció fonamentada en el "mètode sintètic" utilitzaven índexs gràfics per

reconèixer les paraules, sense posar de manifest que fessin recurs a un reconeixement global en sentit estricte. La manca de presència de l'estadi logogràfic en el cas d'aquest mateix treball portat a terme a Alemanya, també va ser interpretada en el sentit que, en funció de la llengua concreta i del seu major o menor grau de "transparència", els infants podien adoptar, molt ràpidament, una estratègia alfabètica. Aquest fet ha estat avalat posteriorment per estudis que han comparat, per exemple, l'aprenentatge de la lectura en anglès i en alemany (Wimmer i Goswami, 1994), posant de manifest, de nou, que els alumnes alemanys –com a mínim els qui van participar en els estudis referits-, no fan recurs a una lectura global. Conseqüentment, l'estratègia logogràfica o global no seria una fase obligatòria per aquests autors, ja que hi hauria nens i nenes que passarien directament a identificar índexs grafofonològics. Aquesta afirmació no implicaria, no obstant, qüestionar la pertinença i utilitat del reconeixement global de paraules en el procés d'ensenyament i aprenentatge en una aproximació significativa a la lectura. En aquesta línia, Bastien-Toniazzo i Julien (2001), per exemple, proposen entendre aquesta fase d'una forma més dinàmica, i incloure el fet que alguns infants poden reconèixer determinades paraules emprant com a recurs la identificació d'algunes lletres, les quals s'utilitzarien com a "pistes visuals" –aspecte característic d'una estratègia logogràfica-. La identificació de paraules atenent a les formes de certes lletres –de les quals fins i tot es pot conèixer el nom-, no comportaria, "per se", que l'infant compregués i sabés utilitzar el procediment d'establir correspondències (Bastien-Toniazzo i Julien, op.cit.).

Propostes d'altres models d'estadis (Alegría i Morais, 1991; Calero, Pérez, Maldonado i Sebastián, 1991; Ehri, 1998; Marsh, Friedman, Desberg i Saterdahl, 1981; Morton, 1989), tot i matisar o afegir alguna fase més que les que presenta Frith, estan d'acord en què l'estadi crític per a l'aprenentatge de la lectura és *l'alfabètic*, ja que en ell l'infant adquireix la descodificació o capacitat d'establir correspondències, estratègia fonamental per comprendre el funcionament del sistema alfabètic. Així ho exposa Juel quan diu que els models del desenvolupament de la identificació de paraules "*share the notion that understanding the alphabetic system is at the heart of learning to read*" (1991, p. 764).

Encara que aquests models comencen a prendre en consideració les actuacions que els infants poden fer en relació amb un text abans i tot de reconèixer les lletres, continua establint-se, a semblança del que passava en el conductisme, una distinció entre prelector i lector (Byrne, 2002, Ehri, 1991; Treiman, 1992). L'infant o persona

“prelectora” es caracteritzaria per la manca de domini sobre els processos d'ordre inferior (descodificació, establiment de correspondències, reconeixement de paraules). El lector, per contra, seria aquella persona que pot portar a terme una descodificació automatitzada i que pot efectuar una lectura oral ràpida i sense equivocacions.

L'impacte de la psicologia cognitiva en les explicacions sobre la lectura ha estat molt intens; com ja hem vist, les formulacions que es desprenen del paradigma conductista s'incorporen, encara que tímidament a aquesta perspectiva, l'evolució de la qual va acabar provocant la substitució del primer com a paradigma dominant. Algunes de les conclusions dels enfocos cognitius acabaran essent adoptats per les explicacions constructivistes sobre el desenvolupament i l'aprenentatge.

### ***1.2.3. Els enfocos constructivistes***

La perspectiva constructivista, que impregna la psicologia en l'actualitat, es caracteritza per atorgar el protagonisme a l'activitat mental constructiva del nen en el procés d'aprenentatge, per tant també, en l'apropiació de l'alfabetització. S'assumeix, a més, que aquest procés comença molt aviat en les societats lletrades (per això es parla d'*emergent literacy* –Gunn, Simmons i Kameenui, 2004; Solé i Teberosky, 2001; Sulzbi i Teale, 1991-) i que consisteix en una veritable construcció o reconstrucció que duu a terme l'infant en contacte amb l'imprès –com preconitza un determinat enfoc- o de forma més mediada –com es sustenta des d'altres-. En qualsevol cas, des d'aquesta perspectiva s'abandona l'estricta ruptura entre el “no lector o prelector” i el “lector” argumentada des d'aproximacions precedents.

La perspectiva constructivista inclou orientacions diverses: des de constructivismes centrats fonamentalment en l'individu i els coneixements que aquest elabora a partir de la seva interacció amb objectes diferents –constructivisme cognitivista, fortament influït per la psicologia i epistemologia genètiques-; fins a constructivismes que incorporen aspectes socials, contextuals i interactius en l'explicació de l'alfabetització –perspectiva sòcio-constructivista, amb arrels en els postulats vigotskians- (veure Coll, 2001, per una revisió sobre els diferents enfocos del paradigma constructivista). Com es pot suposar, ambdues visions atribueixen diferents graus d'importància al paper dels altres participants i del propi context situacional en l'alfabetització dels debutants.

El constructivisme *psicogenètic* –d'influència piagetiana-, està centrat en l'estudi dels coneixements que construeix l'infant quan interactua amb material imprès del seu voltant; al seu torn la perspectiva *sòcio-constructivista* –derivada de les propostes de Vigotski-, atorga una importància compartida a l'adult i al nen en el procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquests continguts (Solé i Teberosky, 2001).

### *1.2.3.1. Les aportacions del constructivisme psicogenètic*

Les recerques vinculades al constructivisme psicogenètic adopten com objecte d'estudi els processos i coneixements que va construint l'infant quan actua sobre material imprès del seu entorn. Les hipòtesis i inferències que els infants construeixen quan s'enfronten a situacions de lectura i escriptura que han de resoldre per ells mateixos constitueixen el nucli per explicar com es representen el sistema d'escriptura i allò que fan per apropiarse'n. De les recerques realitzades en aquest marc destaquen les de Ferreiro i Teberosky (1979), que expliquen el procés d'aprenentatge de la lectura com l'elaboració de comprensions successives que l'infant va construint com a resultat de les deduccions que realitza a partir del contacte amb materials impresos. Aquestes deduccions, que funcionen com hipòtesis explicatives, es constitueixen en la base de nous aprenentatges que l'aniran apropant als comportaments alfabetitzats convencionals. Quan els alumnes es troben encarats a tasques de lectura i escriptura, fins i tot molt abans de què es pugui considerar que saben llegir i escriure d'una forma convencional, se les plantegen com situacions problema, com reptes que cal resoldre. En aquestes situacions, intenten comprendre i explicar-se com funciona la lectura i l'escriptura -a partir de les observacions que porten a terme dels usos que en fan les persones més grans i les manipulacions que realitzen-, comencen a establir relacions i diferenciacions mitjançant processos diversos de contrastació, extreuen regularitats, i hipotetitzen funcionaments possibles. Aquestes activitats cognitives, per mitjà de les quals es construeixen progressivament els coneixements sobre les diferents característiques del sistema, tenen lloc en totes aquelles situacions en les quals els infants poden experimentar amb textos –a la família, a la comunitat on viuen, a l'escola, etc.-. Per aquest motiu, no es poden menystenir els coneixements de què disposen els alumnes quan arriben al parvulari, ja que en el marc de la nostra cultura possiblement hauran gaudit de moments diversos en els quals començar a construir reflexions i hipòtesis sobre aquests continguts.



Des del constructivisme psicogenètic s'entén que l'escriptura no és un codi de transcripció gràfica, sinó un sistema que cal reconstruir i comprendre, per poder-lo utilitzar. Per tant, com s'ha assenyalat, les explicacions sobre l'alfabetització des d'aquesta postura no estableixen una distinció entre pre-lectura i lectura, sinó que es defensa que el procés d'apropiació del sistema comença des de molt aviat. La consciència fonològica i l'establiment de correspondències no són pre-requisits que estableixen el punt de partida de l'aprenentatge de la lectura, sinó que són aspectes als quals els infants van arribant gràcies a processos constructius i reconstructius que es produeixen en els seus intents de comprendre i dominar aquest complex sistema (Teberosky, 1998; Teberosky i Colomer, 2001). Aquesta manera de concebre el sistema d'escriptura i la seva apropiació imprimeix un canvi radical en els pressupòsits que guien la recerca i l'ensenyança.

Ferreiro (1982) i Ferreiro i Teberosky (1979), a partir de les seves investigacions sobre la gènesi de la lectura i l'escriptura en els infants, estableixen diversos moments pels quals transiten els aprenents "*antes de comprender la naturaleza de nuestro sistema alfabético de escritura*" (Ferreiro, 2001, p. 126). Concretament parlen de l'emergència de diferents actuacions dels infants que es caracteritzen pel tipus d'esquema conceptual que l'infant construeix en relació a l'objecte amb el qual interactua, la llengua escrita (Ferreiro, 2002).

En primer lloc situen l'escriptura presil·làbica, que inclou les escriptures indiferenciades –quan els infants empen el mateix conjunt de formes gràfiques independentment del tipus de paraula que escriuen-, i les diferenciades –quan fan correspondre sèries gràfiques variades per a aquells enunciats que són significativament diferents-. La capacitat per posar en relació l'oral amb l'escrit troba una altra fita en l'assoliment de l'escriptura sil·làbica, en la qual la representació gràfica es posa en correspondència amb la pauta sonora de l'enunciat, i l'infant escriu una lletra per cada síl·laba que identifica en l'emissió oral de la paraula. La representació que es fa de la síl·laba en aquest tipus d'escriptura pot ser o bé de tipus convencional -presència de grafies que es corresponguin amb el so identificat-, o bé que no prenguin en consideració les convencions entre so-grafia. Les reflexions portades a terme pels nens i nenes sobre la síl·laba i la necessitat de conciliar els principis de "quantitat mínima" i "varietat

interna”<sup>2</sup>, els fan avançar cap a les escriptures anomenades sil·làbic-alfabètiques. Aquestes es caracteritzen pel fet que algunes lletres representen la síl·laba, mentre que d’altres representen el fonema (Ferreiro, 2001). Finalment, l’escriptura alfabètica suposa una representació propera a la convencional dels sons que conté la paraula. En aquest moment l’infant comprèn que a cada valor sonor corresponent a un fonema que ell detecta en la parla oral li pertoca una grafia. Ara bé, com senyala Ferreiro (2001), als infants que escriguin en aquest nivell encara els restaran molts aspectes de l’escriptura per assimilar, com per exemple totes les convencions que tenen a veure amb l’ortografia -separació entre paraules, distribució de majúscules i minúscules, signes de puntuació,...-.

En una interpretació diferent però radical del principi constructivista, s’entén que llegir comporta la participació activa del lector, el qual s’enfronta al text a partir de les seves estructures cognoscitives i dels seus coneixements al voltant del món. En funció d’aquests sabers, el lector dirigeix la lectura i la comprensió del text. La lectura, per tant, s’interpreta com una activitat de contrastació d’hipòtesis i establiment de prediccions i inferències –Goodman i Goodman, 1979-. Es proposa que el seu aprenentatge té lloc com a resultat de la participació dels infants en situacions de lectura i/o escriptura de naturalesa social. En aquestes situacions, i a partir del coneixement social i lingüístic que tenen assolit, els nens i nenes posen en funcionament un conjunt d’estratègies dirigides a obtenir el significat del text, posant a prova les seves hipòtesis i prediccions, i establint inferències<sup>3</sup> (Harste, Burke i Woodward, 1994). Des d’aquesta

---

<sup>2</sup> Ambdós principis comencen a ser utilitzats pels infants abans i tot que aquests reconeguin les lletres, i els serveixen tant per decidir si un text es pot llegir, com per regular la seva pròpia escriptura. L’infant que utilitza el “principi de quantitat mínima” de caràcters considera que, perquè un escrit pugui ser “llegit” requereix d’un mínim de lletres –al voltant de tres-. El nen o nena que empra el “principi de varietat interna” té en compte les combinacions dels caràcters per considerar que un escrit pot ser llegit o interpretat. D’aquesta manera, si un escrit presenta lletres repetides, no seria susceptible de ser llegit, mentre que si les grafies apareixen combinades –independentment de que sigui o no una paraula-, és susceptible de ser llegit. Així, davant d’una combinació com RPT un infant podria manifestar que es pot llegir, mentre que en presència de la paraula EN, podria dir que no es pot llegir –fent valer el principi de quantitat mínima-. En el cas de l’escriptura sil·làbica, aquests dos principis també són emprats i condicionen aquest tipus d’escriptura al mateix temps que van conduint a l’infant a atendre als sons que componen les paraules per intentar resoldre els problemes que se li plantegen -p.e., un alumne que es trobi en un nivell sil·làbic i que es regeixi per aquests principis a l’hora d’escriure, li pot resultar contradictori que quan escriu *campana*, quedi escrit AAA, ja que, atenent al principi de varietat interna, no es pot llegir, per la qual cosa pot acabar decidint que cal afegir una altra grafia o canviar-ne alguna de les que ha escrit. Per a aquest infant, adonar-se que es necessiten d’altres “lletres” per escriure una paraula és un pas important per anar aprenent les correspondències-.

<sup>3</sup> L’explicació més acurada de les estratègies i coneixements que des d’aquesta perspectiva construeixen els infants en interacció amb els textos escrits es pot consultar al Capítol 3, pp. 120-121.

perspectiva, l'ensenyament explícit de les correspondències s'interpreta com a secundari, i fins i tot no necessari, ja que es desenvoluparia de forma semblant al llenguatge –en contextos d'ús social i en interacció amb el material imprès-.

Com pot observar-se, aquestes descripcions sobre l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura centren la seva mirada en el procés de comprensió del sistema de la llengua escrita que l'infant porta a terme. S'entén que aquest nen o nena, a més, desenvolupa aquests coneixements pel fet de trobar-se en comunitats lletrades en les quals pot experimentar i observar com d'altres utilitzen aquesta tecnologia. No obstant, des d'aquesta perspectiva, sembla que aquesta construcció sigui relativament independent de l'influx instruccional que experimentin aquests nens. L'interès d'atendre a la presència i influència dels “altres” en el procés d'aprenentatge, tant de la lectura, com d'altres continguts, s'emfasitza i es justifica des de la perspectiva que es presenta a continuació.

#### *1.2.3.2. Les teories socio-constructivistes*

Als principis que es deriven del constructivisme d'influx piagetia, s'hi afegeix, des de la perspectiva socio-constructivista, la “dimensió social de l'alfabetització” (Solé i Teberosky, 2001), que entén que l'ensenyament de la lectura i l'escriptura és una pràctica que transcorre en contextos socio-culturals determinats en els quals s'utilitza el sistema alfabètic. Aquest fet porta a alguns investigadors a parlar d'“alfabetisme múltiple” perquè, *“reading and writing are differently and distinctively shaped and transformed inside different sociocultural practices”* (Gee, 1999, p. 356).

El concepte mateix de “context” recull un altre element que des d'aquesta perspectiva adquireix molta rellevància: es tracta de la presència d'agents educatius, mitjancers, persones que poden fer de pont entre els instruments culturalment desenvolupats i els membres més joves de la comunitat. Com diuen Paris i Wixson *“access to literacy is a developmental phenomenon that can be enhanced by opportunities for learning with social guidance”* (1987, p. 36).

Per tant, aquesta perspectiva comparteix amb l'orientació psicogenètica la visió constructiva de l'alfabetització, i també sosté que la seva adquisició es troba supeditada als processos constructius i reconstructius que duen a terme els infants. Tanmateix

incorpora un matís important, ja que s'atorga un paper rellevant a l'influx que les altres persones poden exercir sobre el desenvolupament de l'aprenent mitjançant processos diversos que es recolzen en l'ús del llenguatge i, en general, la dimensió social i cultural inherent al sistema de la llengua escrita i a la seva apropiació. A través de la interacció entre els agents educatius i l'infant en situacions de lectura i escriptura habituals per aconseguir determinades fites en contextos diversos, es promou l'assoliment del procés d'alfabetització en la nostra societat.

En aquest sentit, els nens i nenes aprenen a llegir i a escriure alhora que es familiaritzen amb nombrosos aspectes relacionats amb les pràctiques de lectura i escriptura en les quals es veuen involucrats. Per exemple, en la situació compartida de lectura de contes – és a dir, amb la presència d'algú que exerceix de lector i guia, que dóna suports a la comprensió-, els infants integren informació sobre les característiques de la narració, aprenen nou vocabulari, i van comprenent l'estructura que una història acostuma a tenir (Teberosky i Colomer, 2001). També aprenen d'altres aspectes: com es llegeixen els llibres, les relacions entre les imatges i el text, com progressa el moviment de la mà o ulls al llegir, que és el títol, què són els signes de puntuació, etc. (Clay, 1985).

Les perspectives sòcio-constructivista i la psicogenètica comparteixen una visió del procés d'alfabetització que s'allunya de la perspectiva normativa i del lector adult convencional que sostenen el conductisme i el cognitivisme. Un altre aspecte que també les distingeix té a veure amb com es conceptualitza el contingut que s'aprèn per esdevenir alfabetitzat. En el cas de les perspectives constructivistes es considera que el sistema d'escriptura és un mitjà de representació que no inclou únicament i exclusiva el coneixement de les correspondències fonogràfiques, sinó també molts d'altres aspectes que queden menystinguts des de les perspectives més fonètico-alfabètiques. Comprendre les relacions entre determinades formes gràfiques, convencionals i arbitràries, i uns referents abstractes, com són els sons de les lletres, no és una tasca senzilla, com tampoc ho és posar en relació unes determinades tipografies amb unes altres, o comprendre quan s'escriu la majúscula enlloc de la minúscula o què són les paraules i per què s'escriuen separades. En el camí cap a la construcció d'aquests coneixements els aprenents elaboren explicacions sobre tots aquests aspectes. Des de la visió sòcio-constructivista s'afegeix, a més, que gràcies a la participació en pràctiques lletrades que tenen lloc en diferents contextos socials característics de la cultura concreta en la qual el nen es desenvolupa, els infants van aproximant-se a les

convencions del sistema i van comprenent com, quan i per què s'usen aquests dos instruments.

Des d'aquest marc conceptual, com hem indicat anteriorment, la lectura és un instrument d'origen sòcio-cultural l'apropiació del qual implica aprendre els aspectes que hi conflueixen -l'anàlisi fonològica, l'establiment de correspondències, el reconeixement d'una estructura textual concreta, etc.-. D'altra banda, els infants de la nostra comunitat s'apropen a aquest contingut amb el bagatge de la seva experiència, amb els coneixements adquirits gràcies a la seva participació en situacions socials diverses on poden posar en funcionament les capacitats cognitives i metacognitives incipients en la seva aproximació vers el text escrit. Veurem amb detall, en el Capítol 3, els diferents coneixements que van construint i la interacció entre descodificació i atribució de significats que des d'aquesta perspectiva es postula. Falta afegir en aquesta explicació, però, que els processos constructius implicats en l'aprenentatge de la lectura, des d'aquest marc, apareixen indissolublement vinculats a la presència d'un guia, d'un agent que faciliti l'accés i la comprensió del funcionament del sistema d'escriptura per part dels alumnes, i que modeli i acompanyi els processos cognitius dirigits a la comprensió del text.

### **1.3. Les aproximacions metodològiques a l'ensenyament de la lectura inicial**

Les diferents maneres d'entendre el procés d'aprenentatge de la lectura així com la seva pròpia conceptualització constitueixen la base des de la qual s'han articulat propostes i metodologies d'ensenyament. En aquest àmbit ens remetem a les dues línies o perspectives diferents en l'ensenyament del llenguatge escrit que s'han proposat tradicionalment (Solé i Teberosky, 2001): la *proposta o aproximació analítica*, que troba recolzament en principis cognitivistes-constructivistes, i la *sintètica*, que es veu avalada per les aportacions conductistes-cognitivistes. Adoptar aquesta distinció ens permetrà identificar dues formes contraposades de procedir en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura inicial. Malgrat que en la seva traducció a la realitat de les aules difícilment trobaríem metodologies sintètiques i analítiques "pures", l'interès de caracteritzar-les es troba en la possibilitat d'establir marcs generals diferenciats, molt vinculats a l'ensenyança, al voltant dels quals s'han generat propostes didàctiques diverses.

Coherent amb el substrat psicològic en que recolza -també denominada<sup>4</sup> *Mètode alfabètic, fonètic o sil·làbic* (Cuevas, 1989); *Skills based* (Freppon, 1991; Thomas, Barksdale-Ladd, 1997); *Traditional* (Lenski, Wham i Griffey, 1998; Stahl, Pagnucco i Suttles, 1996); *Code-oriented approach* (Vellutino, 1991); *Sintético* (Galvão i Ferraz, 2005), i en l'àmbit de parla espanyola, *Ensenyament directe* (Teberosky i Colomer, 2001; Vernon, 1996)-, des de l'*aproximació sintètica* l'ensenyament de la lectura parteix de la presentació d'unitats mínimes del llenguatge, de les lletres/fonemes, i procedeix de forma seqüencial i jeràrquica, anant de l'establiment de correspondències fonogràfiques a la combinació de grafies en les síl·labes, passant a la descodificació i lectura de paraules fins arribar a les oracions. En aquesta aproximació s'entén que hi ha uns requisits per aprendre a llegir: cal aprendre les relacions fonema-grafema com a base per codificar, descodificar i arribar a transmetre i comprendre significats. Aquesta visió que assumeix que el procés de lectura va del text cap al lector remet al model *Bottom-up* -veure Gough, 1984 per a les formulacions més properes al paradigma conductista; o Samuels, 1994, qui ofereix una revisió del model des de postulats del processament de la informació-, que és el que s'adopta des d'aquesta perspectiva.

A grans trets, les propostes d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que se'n deriven consisteixen en l'exercitació del reconeixement i la codificació de diferents unitats de l'escrit, des dels aspectes caracteritzats com a més simples (establiment de correspondències grafia-so, unió en síl·labes) als considerats més complexos (lectura de paraules i oracions). Per facilitar l'establiment de correspondències de manera que aquest procés es vagi automatitzant, es recomana fer lectures repetides d'un mateix text. Els materials que acostumen a utilitzar-se des d'aquesta aproximació normalment procedeixen d'editorials que elaboren propostes curosament seqüenciades segons els criteris que donen suport a aquesta visió del procés de lectura.

Com que la comprensió no gaudeix d'un estatus concret, no s'especifica quin tipus d'estratègies instruccionals es poden utilitzar per orientar-ne el seu treball i resoldre els possibles problemes que puguin aparèixer vinculades a ella; es dona per suposat que si es pot descodificar un text, la comprensió ve donada, emergeix. Lògicament, no s'indica

---

<sup>4</sup> Malgrat que cadascuna d'aquestes denominacions pot incorporar algun matís particular, les propostes que s'indiquen comparteixen la mateixa filosofia de partida.

o no es fa referència al tipus de materials que són més aconsellables per treballar aquest aspecte. El fet d'assumir que quan un lector descodifica les paraules d'un text representa que ja les ha comprès, condueix a que l'única proposta que es formuli respecte a la comprensió correspongui a la seva avaluació. Si s'ha llegit correctament, s'interpreta que s'haurà comprès el significat del text (qualsevol), i el millor sistema per comprovar-ho és mitjançant preguntes que es plantegen quan es finalitza la lectura.

El paper del docent, d'aquesta manera, inclou: la preparació i planificació acurada d'exercicis; la supervisió del procés assegurant que no es passa a un nivell més complex fins que el més simple està assolit; el control final de la comprensió; i la valoració dels progressos que fan els infants; entenent que si apareixen dificultats, aquestes es resolen amb una major quantitat de pràctica. L'alumne en aquesta perspectiva és concebut com el receptor d'un aprenentatge organitzat i estructurat externament. La seva activitat es limita a seguir les indicacions que se li proporcionen, a executar les tasques que hom planifica, a exercitar i practicar. És un participant passiu, reactiu als estímuls que se li presenten i que aprèn gràcies a la repetició continuada d'una mateixa activitat, acumulant els coneixements que se li transmeten.

Les crítiques a l'aproximació sintètica -sobretot les que es formulen des dels enfoc constructivistes de l'ensenyament i l'aprenentatge- són diverses i profundes. Sense ànim d'exhaustivitat, es dirigeixen al paper que s'atorga als participants en la situació educativa; a la visió transmissora de l'ensenyament; a la identificació entre lectura i descodificació; als postulats sobre com s'aprèn la lectura, de forma mecànica, com una tècnica que sempre s'utilitza de la mateixa manera i per a la mateixa funció; a l'escassa reflexió sobre la complexitat del sistema d'escriptura. Es critica així mateix que en els plantejaments més radicals d'aquesta proposta, la funcionalitat que la lectura i l'escriptura tenen en la vida quotidiana es deixa al marge, i tampoc s'incideix en l'ensenyament dels usos que les persones fem d'aquestes dues eines, usos que indubtablement apareixen lligats a motivacions i objectius diversos (Charmeaux, 1998; Clemente y Domínguez, 1999; Ferreiro, 2001; Fijalkow, 1986; Solé, 1987a; Vernon, 1996).

Per últim, el fet mateix d'escindir, en l'aprenentatge inicial de la lectura, la capacitat de descodificació de la de comprensió, adduint que la primera és condició *sine qua non* perquè es produeixi la segona, té implicacions molt concretes en el disseny i

planificació de materials i situacions de lectura i d'escriptura. L'èmfasi es posa en l'adquisició de la "tècnica" o fins i tot la "mecànica" de llegir, descrita aquesta des d'una peculiar perspectiva.

L'aproximació *Analítica* (Galvão i Ferraz, 2005) a l'ensenyament de la lectura -també anomenada<sup>5</sup> mètode *Ideo-visual* (Decroly, 1927); *Literature based* (Freppon, 1991); *Process-oriented* (Stahl, Pagnucco i Suttles, 1996); *Meaning-centered approach* (Hempenstall, 1997); *Constructivist* (Lenski, Wham i Griffey, 1998); *Llenguatge integral* (Lacasa, Anula i Martín, 1995; Teberosky i Colomer, 2001; Vernon, 1996); *Whole language* (Goodman, 1989a i b; Thomas i Barksdale-Ladd, 1997; Vellutino, 1991); *Whole-word instruction* (Hempenstall, 1997; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky i Seidenberg, 2001)-, suposa una opció radicalment diferent, fidel als pressupòsits psicològics en què recolza. Per ensenyar a llegir es parteix d'unitats amb significat, és a dir, de l'anàlisi de paraules o d'oracions en relació a les quals els alumnes poden atorgar un sentit, seguint una seqüència que s'ha descrit com a "procés d'indagació" del significat del text (Goodman i Goodman, 1979). En general es considera que la lectura es correspon amb un procés natural (Adams, 1787 a Morais, 1998), que comporta la transacció entre el lector i el text, de forma similar al que seria l'aprenentatge del llenguatge (Goodman i Kintsch, 1996), i que en ell predomina la percepció visual de la paraula en la seva globalitat, atenent als principis de Decroly (1927). Aquesta manera de concebre el procés lector troba el seu referent en el model *Top-down*, segons el qual la lectura és una activitat dirigida per l'infant que la porta a terme i enfocada a l'obtenció de significat (veure Goodman i Burke, 1982; Smith, 1983).

Des d'una visió radical d'aquesta perspectiva –propera a les aportacions de Goodman (1989) i Smith (1992)-, no seria necessari provocar una anàlisi conscient i detallada de les relacions entre les lletres de les paraules i els sons que s'hi relacionen, ja que els infants, pel fet de trobar-se en situacions en les quals veurien les persones adultes escriure o llegir-los certs textos, podrien extraure'n per ells mateixos el significat, que és l'element primordial i primigeni en la lectura –per davant de la descodificació-.

Els vincles entre les propostes analítiques i la perspectiva teòrica amb la qual es pot relacionar -cognitivista-constructivista- s'evidencien en la caracterització del lector com

---

<sup>5</sup> Malgrat que cadascuna d'aquestes denominacions pot incorporar algun matís particular, les propostes que s'indiquen comparteixen la mateixa filosofia de partida.



algú actiu, que aporta informació al text durant l'acte de llegir i que crea el seu propi coneixement. D'aquesta manera, qualsevol programa de lectura ha de tendir a determinar i ampliar allò que els alumnes coneixen sobre el llenguatge escrit i fer-los adonar de les funcions que aquest pot prendre.

Donat que s'equipara l'aprenentatge del llenguatge escrit amb l'oral –en el sentit que s'aprèn d'una manera natural, participant en situacions en les que es llegeix, de manera similar a com s'adquireix el llenguatge en escenaris on es parla-, es recomana dissenyar situacions educatives en les quals les quatre habilitats lingüístiques, llegir, escoltar, escriure, i parlar (Kolstein, Black i Taylor, 1998) es combinin i s'integrin. Les activitats que es proposin han de permetre un ús funcional i significatiu de les habilitats lingüístiques, que s'aprenen de forma integrada i mitjançant l'ús en contextos diversos i per aconseguir objectius comunicatius. Com assenyala Goodman (1989a), “*Students learn to read and write while they read and write to learn and solve problems*” (p.70).

Es proposa, doncs, presentar textos (des de paraules a oracions) amb significat, que permetin als infants utilitzar índexs contextuais, sintàctics, semàntics i, arribat el cas, grafofònics. Es fomenta, així mateix la combinació entre lectura i l'escriptura –fent que els nens llegeixin allò que han escrit prèviament-. Els interessos i motivacions dels infants són un element a tenir en compte, i consegüentment s'aconsella deixar que aquests escullin els materials que volen llegir considerant, al mateix temps, que d'aquesta forma s'afavoreix que disposin d'un marc interpretatiu que orienti la seva lectura (Galvão i Ferraz, 2005). Finalment, es posa molta cura en la selecció de material imprès intentant que reflecteixi els usos que d'ell se'n fa a la societat i en utilitzar tant la lectura com l'escriptura de forma contextualitzada i funcional, per assolir determinats objectius de caire comunicatiu (Lacasa, Anula i Martín, 1995).

Pel que respecta al paper del docent, la seva actuació queda poc definida, i de fet varia amb l'evolució i reformulacions que van experimentant les metodologies tributàries de l'aproximació analítica. En principi, la funció primigènia que se li atribueix és la d'assegurar que es creïn les condicions necessàries perquè els alumnes puguin aprendre: incidint en alguns aspectes de caire curricular, com la consideració que s'atorga al llenguatge a través del currículum, o fer la instrucció de la lectura basant-se en textos procedents de la literatura i partint també dels interessos de l'infant. Smith (1983), parla del paper del mestre com a facilitador o guia –oposant aquesta caracterització a la del

“promotor d'habilitats” més pròpia de l'aproximació sintètica-. En una interpretació radicalment arrelada en el constructivisme genètic, en concebre que els infants són actius i responsables davant de l'aprenentatge i que poden adquirir per ells mateixos les habilitats necessàries per escriure, la figura del docent queda en un segon terme.

Pel que fa a la comprensió, s'entén que, si es parteix de textos significatius, aquesta queda assegurada. Malgrat que Goodman i Burke (1982), en la reformulació que efectuen de les seves propostes inicials sobre el llenguatge integral incideixen més àmpliament en aspectes relacionats amb la comprensió, postulant algunes estratègies concretes, i conceptualitzant la lectura com un diàleg entre el lector i el text (Solé, 1987a), les orientacions que en deriven per a l'ensenyament tenen un caràcter remedial, dirigides a ajudar a aquells alumnes que presenten dificultats concretes en l'àmbit de la comprensió un cop aquestes han estat detectades. La indefinició entorn de la comprensió, però sobretot la posició de la perspectiva analítica enfront de la funció que tenen les habilitats de descodificació en la lectura, han estat objecte de polèmica i de crítica (Clemente, 2004; Domínguez y Barrio, 1999; Pressley, 1999; Teberosky i Colomer, 2001; Vellutino, 1991; Vernon, 1996).

En relació a aquest últim aspecte, tot i que en les versions més extremes es defensa encara actualment que no cal ensenyar explícitament les correspondències entre lletra-so als infants, investigadors que s'ubiquen en aquesta perspectiva accepten plenament la necessitat d'ajudar-los a comprendre el principi alfabètic (Church, 1996; Goodman, 1993; Routman, 1996), si bé consideren que sempre cal fer-ho en el context de paraules, oracions i situacions que mantinguin la intenció comunicativa i resultin significatives.

Aquestes dues propostes metodològiques que en les seves versions més radicals són irreconciliables, en formulacions més atemperades han anat acostant-se, en bona part per l'influx i la pròpia transició que ha sofert el paradigma cognitiu i per l'acceptació pràcticament inqüestionada del caràcter actiu de l'aprenentatge. Aquest acostament progressiu es tradueix en propostes d'ensenyament que incorporin aspectes de les anteriors, al mateix temps que els atorguen una nova significació, i que han rebut diversos noms<sup>6</sup>: *Analítico-sintètica o mixta* (Charmeux, 1998; Galvão i Ferraz, 2005);

---

<sup>6</sup> Malgrat que cadascuna d'aquestes denominacions pot incorporar algun matís particular, les propostes que s'indiquen comparteixen la mateixa filosofia de partida.

*Mètodes de procés mixt* (Carmena, Sánchez, Brioso, Cuesta, García-Romanillos, Sánchez, Ariza, 2002; Cuevas, 1989); *Eclectic*, com la denominen alguns autors en l'àmbit anglo-saxó (Lenski et al. 1998; Stahl, McKenna i Pagnucco, 1994); *Balanced instruction* (Pressley, 1999); o *Balanced phonics* (Harrison, 1999) .

La lectura, des d'aquesta perspectiva, no es concep com un mecanisme sinó com una activitat cognitiva complexa. A semblança de la proposta sintètica, s'entén que els infants han d'aprendre el sistema alfabètic, però a través de situacions en les quals la lectura i l'escriptura responguin a un objectiu concret que els permeti activar els coneixements pertinents de què disposen per comprendre el sistema d'escriptura – relacions entre els sons i les grafies-, integrat en un marc on fer aquest esforç tingui un sentit –perquè d'alguna manera el lector principiant es pugui apropar al significat del text-. En aquest marc adquireix rellevància parlar de la presència d'estratègies, de procediments que els infants haurien d'anar aprenent per interactuar amb els textos d'una forma cada cop més autònoma i amb l'objectiu d'arribar a comprendre el significat de l'escrit. El procés lector, des d'aquesta perspectiva, comporta la interacció entre els coneixements de què disposa qui llegeix i les informacions que aporta el text que cal llegir. En aquest sentit, llegir suposa comprendre el funcionament del sistema de la llengua escrita i al mateix temps disposar de procediments que permetin assolir la comprensió del text. Aquesta visió ens remet al model *interactiu* de la lectura proposat per Rumelhart i Ortony (1982) i Rumelhart (1994).

D'aquesta manera el comportament del lector davant d'un text es pot explicar com un intent de resoldre un problema que requereix el domini d'estratègies, incloses les que permeten establir les correspondències. A més, el paper del docent es considera clau, perquè és el responsable d'intervenir al llarg del procés de la lectura –i no únicament al final-, per orientar l'activitat de l'alumne cap a comprensions més elaborades i completes del que suposa “llegir” i, al mateix temps, del contingut que transmet l'escrit. Des d'aquest marc, per tant, els coneixements que els infants van desenvolupant són considerats com els fonaments per construir aprenentatges posteriors que el docent ha d'ajudar a promoure; alhora, la intervenció d'aquest a través de les activitats que proposa és insubstituïble per generar l'activitat mental constructiva de l'infant en el sentit d'assolir l'apropiació dels coneixements sobre el sistema de la llengua escrita.

El substrat psicològic que dóna suport a la perspectiva analític-sintètica, arrelat en el constructivisme d'orientació sòcio-cultural, resulta compatible amb les idees força de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de l'ensenyança (Coll, 1990; 2001), la qual constitueix, així mateix el marc general en què s'inscriu aquesta recerca. Des de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar s'emfasitza la necessitat d'ensenyar la lectura en un context que ajudi a dotar-la de significació, ja que, com senyala Solé (1992), malgrat que els infants han d'aprendre a descodificar per accedir al significat del text, *“l'accés al codi ha d'inscriure's sempre en contextos significatius per al nen”* (p. 58). Per tant, les activitats de lectura hauran de permetre treballar els diferents aspectes que tenen relació amb l'aprenentatge d'aquest instrument, incloent-hi situacions en què es proposi llegir i escriure textos de diferent tipologia –amb la voluntat que els alumnes vagin adonant-se de les seves característiques estructurals i lingüístiques–, moments en els quals, a partir del treball de continguts concrets l'atenció es situï en codificar i descodificar paraules que es necessiten per assolir algun objectiu...-. Aquesta finalitat implica disposar de documents escrits diversos, que permetin construir coneixements entorn a les característiques i diversitat textual així com sobre les funcions per a les quals s'utilitza la lectura en el nostre context cultural.

Des d'aquesta concepció, la figura del mestre esdevé un element imprescindible, en el sentit que depèn d'ell que els alumnes puguin anar accedint als significats culturalment creats, que descobreixin i utilitzin diferents informacions de manera integrada i que aprenguin a centrar l'atenció en aquells aspectes que els oferiran una major informació per apropar-se al text escrit. Mitjançant la influència educativa que pot exercir a través de recursos semiòtics diversos, el docent pot anar creant zones de desenvolupament proper en relació als seus alumnes, per ajudar-los a avançar en el seu procés d'aprendre a llegir i a utilitzar la lectura com una eina per ampliar el coneixement.

Com queda palès en aquestes descripcions de les aproximacions possibles a l'ensenyament de la lectura inicial que es poden contrastar, l'enfoc analític i l'analític-sintètic comparteixen part de les seves propostes bàsiques. Els aspectes diferencials es trobarien en la importància que es concediria a la descodificació i l'establiment de correspondències, així com al paper més o menys actiu i implicat del docent. Aquests aspectes no són menors o anecdòtics: suposen una conceptualització diferent dels processos d'aprenentatge –en tots dos casos constructius–, que en el primer cas es veu com una construcció personal i en el segon com una construcció personal mediada pels

altres; i suposen així mateix una consideració diferent del propi contingut de l'aprenentatge –en aquest cas la lectura- l'accés al qual exigeix el domini d'un codi arbitrari, socialment construït. Prenent la distinció de Coll (2001), aquestes diferències permeten establir una filiació entre l'enfoc analític i el constructivisme genètic (o cognitiu, com estableix l'autor) i l'enfoc analític-sintètic i el sòcio-constructivisme (o constructivisme d'orientació sòcio-cultural).

La distinció entre les aproximacions presentades es pot concretar una mica més atenent als elements que intervenen en una situació educativa destinada a l'ensenyament de la lectura. Així, i adoptant com a referent els treballs de Dahl i Freppon (1995), i Lenski, Wham i Giffrey (1998), oferim una visió resumida del que suposen les tres perspectives descrites (sintètica, analítica i analítico-sintètica), a partir de la presa en consideració d'un nucli de dimensions que permeten identificar els aspectes més rellevants i distintius de cadascuna en l'àmbit de l'ensenyança:

**a) La proposta de treball que presenten per desenvolupar els continguts relacionats amb l'alfabetització**

Des de la vessant sintètica, l'ensenyament de la lectura es presenta com a pas previ a l'ensenyament de l'escriptura. A més, com ja hem descrit, el contingut relacionat amb la lectura està fortament sistematitzat i seqüenciat. L'educador es centra en l'ensenyament d'aspectes relacionats fonamentalment amb el contingut instrumental –lletres, paraules, oracions-, i es parteix molt sovint de la proposta d'un material concret editat, que segueix una seqüència basada en l'anàlisi lògica de l'esmentat contingut (Freppon, 1991; Paris, Wixson i Palincsar, 1986; Pearson i Raphael, 1990).

En la perspectiva analítica, en canvi, es situa l'accent en el significat i en potenciar els aspectes comunicatius i funcionals del llenguatge escrit (Lacasa, Anula i Martín, 1995). El focus, en aquest cas està situat en l'infant (Dahl, Scharer, Lawson i Grogan, 1999; Stahl, McKenna i Pagnucco, 1994; Stahl i Miller, 1989) els seus interessos i necessitats i en oferir possibilitats diverses per aprendre, no tan sols les correspondències, sinó també les característiques dels textos escrits quotidians. La lectura i l'escriptura es presenten no com continguts aïllats que cal aprendre, sinó de forma conjunta, en el context de situacions significatives que fan necessari llegir, escriure i també parlar i escoltar (Harste, Woodward, Burke, 1994; Turner, 1995).

Des de l'aproximació analíptico-sintètica, s'assumeixen els postulats proposats per la perspectiva analítica; s'afegeix la importància de treballar la descodificació que permet l'accés autònom al text (Galvão i Ferraz, 2005; Pressley, 1999; Weiss, 1980) i el fet de considerar el docent com una figura promotora dels aprenentatges de l'alumne i crucial en la disposició d'escenaris i intervencions que n'asseguren l'adquisició.

#### **b) Objectius d'ensenyament respecte als continguts lectors**

Des d'una aproximació sintètica es pretén que els alumnes arribin a descodificar de forma ràpida i automàtica, i la comprensió queda relegada a un segon terme, perquè s'assumeix que serà el producte lògic de la descodificació. En una perspectiva analítica, els objectius acostumen a quedar poc definits (Braslavsky, 1995), si bé s'emfasitza, de forma prioritària, la recerca del significat i de la comprensió (Vernon, 1996). Es pressuposa, per tant, que el lector sabrà emprar estratègies molt diverses. A més a més, des de les visions més radicals d'aquest model convé recordar que es considera innecessari treballar sobre l'establiment de correspondències, aspecte que apareix integrat com a objectiu a prendre en consideració des de la proposta analíptico-sintètica (Pressley, 1999). Així mateix, aquesta darrera aproximació situa com a finalitat principal la comprensió del text.

#### **c) Materials**

Mentre que en la perspectiva sintètica generalment s'opta per seguir un llibre de text amb paraules especialment seleccionades i per l'elaboració de fitxes (Turner, 1995; Vernon, 1996), amb una seqüenciació que està marcada per una guia didàctica que pretesament va del més simple al més complex, en les aproximacions analítica i analíptico-sintètica és molt més evident la presència i el treball en relació a tipus de text molt diversos, i l'ús en molts casos dels escrits dels mateixos alumnes per indagar aspectes de la lectura i l'escriptura (Dahl, Scharer, Lawson i Grogan, 1999; Freppon, 1991; Turner, 1995).

#### **d) Organització social i temporal a l'aula, i sistematització de la proposta**

Els alumnes, en una aproximació sintètica, acostumen a realitzar les tasques de forma individual i segons la proposta que la mestra els formula, que acostuma a estar molt sistematitzada. Normalment hi ha un horari establert en el qual hi consta

un temps determinat destinat al treball de continguts concrets, entre d'altres, la lectura. Per altra banda, des d'un enfoc analític, moltes de les tasques que es proposen poden acabar consensuant-se amb els alumnes, i ser desenvolupades en parelles o en grup (Dahl, Scharer, Lawson i Grogan, 1999; Stahl, McKenna i Pagnucco, 1994). Sobretot en l'etapa d'Educació Infantil, no hi acostuma a haver un horari preestablert per matèries, sinó franges de temps àmplies en les quals es poden portar a terme tasques diverses. Quelcom semblant tindria lloc a una aula amb una aproximació analític-sintètica, tot i que s'incidiria molt més i de forma més explícita en les diferents estratègies que afavoreixen un accés més autònom a la lectura (Galvão i Ferraz, 2005; Pressley, 2001).

#### **e) Activitats d'escriptura**

La presència d'escriptura amb una finalitat "real", és escassa en una aproximació sintètica (Stahl, Pagnucco i Suttles, 1996), ja que acostuma a tenir a veure més amb l'exercitació del traç i pren la forma de còpia o de tasques de cal·ligrafia que comporten resseguir formes diverses (lletres, paraules). S'acostumen a valorar aspectes de caire formal: forma i tamany de les lletres i aspectes ortogràfics (Freppon, 1991). Contràriament, en la perspectiva analítica, les activitats acostumen a incloure l'escriptura amb finalitats diverses: record, informació a d'altres... Els motius per escriure solen ser més diversificats i es deixa més llibertat d'acció a l'infant –tant pel que fa a la selecció de les temàtiques, com pel que fa a aspectes de grafisme i ortografia (Freppon, 1991)-. En la perspectiva analític-sintètica, les activitats d'escriptura serien similars a les proposades des d'un enfoc analític, tot i que la presència i suport per part de la docent serien molt més evidents i remarcables.

#### **f) Activitats de lectura**

En la vessant sintètica, es pressuposa un treball d'un conjunt de pre-requisits (atenció, discriminació visual,...) així com d'activitats vinculades a la lletra o so concret de què es tracti: discriminació del so, unió de la grafia amb les vocals, reconeixement i pronunciació de les síl·labes apreses, lectura (sovint repetida) de paraules o oracions on aparegui el caràcter treballat, llegint de forma conjunta tot el grup classe o bé individualment amb la docent (Thomas i Barksdale-Ladd, 1997). En definitiva, la majoria de les activitats van dirigides a l'exercitació d'unes

habilitats ensenyades progressivament (DeFord, 1985). Les activitats que es proposen des d'una perspectiva analítica, en canvi, acostumen a comportar la lectura de paraules que es desprenen d'una situació concreta al voltant de la qual s'està treballant –fragments o títols d'un conte, verbalitzacions dels alumnes que són transcrites, paraules procedents d'un text concret, els noms dels nens i nenes de la classe- i normalment tenen a veure amb treballs que apareixen relacionats amb els interessos i motivacions dels alumnes (Thomas i Barksdale-Ladd, 1997). Des de la perspectiva analítico-sintètica, les propostes de lectura són similars a les de la vessant analítica, amb més insistència i sistematització en el que es refereix a l'anàlisi i ensenyament de les correspondències. Al mateix temps s'incidiria d'una forma més evident a demanar als alumnes que utilitzin indicadors i estratègies diverses per apropar-se al sentit que pot tenir el text combinant-ho amb el seu coneixement sobre les lletres. Per tant, no es segueix un ordre concret en el moment d'ensenyar a llegir, simplement s'utilitza aquest recurs per aprendre noves paraules, ja sigui de forma global, com començant a fixar-se en alguns dels elements que les componen (Teberosky i Colomer, 2001; Vernon, 1996). Per altra banda, les activitats d'ensenyament i aprenentatge es consideren en termes de “centres d'interès” o bé “projectes”, en consonància amb les propostes de Decroly i, més en general, amb les propostes de caire globalitzador conseqüents amb la idea de situar l'aprenentatge en contextos significatius (Zabala, 1995).

#### **g) L'aprenent i els coneixements que necessita**

En una aproximació sintètica, i per aprendre a llegir, s'entén que l'alumne haurà de disposar d'un conjunt de d'“habilitats” que es consideren un requisit fonamental i imprescindible per esdevenir lector. Entre aquestes habilitats prèvies a la lectura hi ha la possibilitat d'atendre als sons del llenguatge –consciència fonològica-, atendre a les formes gràfiques de les lletres i establir correspondències entre elles i els sons que representen (Vellutino, 1991). La figura de l'aprenent, a més remet a la metàfora d'un receptacle on s'acumulen els ensenyaments que li proporciona el docent. El paper principal en el procés recau, per tant en l'educador, qui ha de transmetre les informacions necessàries perquè l'alumne pugui anar progressant en el domini de la “mecànica lectora”.

Enfront a aquesta visió acumulativa de l'aprenentatge, des d'una perspectiva analítica i analítico-sintètica, s'entén que els alumnes arriben a les situacions



escolars amb un bagatge de coneixements relacionats amb la lectura i l'escriptura que pot ser més o menys ampli, sense que s'estableixi una seqüència de pre-requisits (Vernon, 1996). L'important, des d'ambdues aproximacions, és que aquests coneixements constitueixen la base per construir nous i més complets aprenentatges. En el cas de l'aproximació analítica l'alumne serà el màxim responsable de portar a terme aquestes construccions sobre l'escrit, ja que es considera que és un expert en la utilització del llenguatge i aporta el sentit a l'imprès a partir de la seva experiència dins d'una societat lletrada (Goodman i Kintch, 1996; Harste, Woodward i Burke, 1984; Turner, 1995). El docent adopta el rol de facilitador dels aprenentatges dels alumnes (Braslavsky, 1995), creant les condicions perquè aquests puguin interactuar amb material imprès. En l'aproximació analítico-sintètica, la responsabilitat en la concreció de nous aprenentatges serà una tasca compartida entre docent i alumnes, els primers amb la funció d'oferir ajudes i mitjans perquè els segons puguin elaborar noves representacions sobre la lectura.

La revisió portada a terme, així com el contrast que acabem de presentar, ens situa davant de l'evidència que, des de cadascuna de les aproximacions, l'aprenentatge de l'alumne es conceptualitza de forma diferent. L'oposició es palesa més clarament entre l'aproximació sintètica per una banda, i l'analítica i l'analítico-sintètica per l'altra, la qual cosa és lògica si s'entén que una i altres responen a visions radicalment oposades sobre el psiquisme humà i el seu funcionament en l'apropiació del coneixement, així com a visions totalment diferents del que és la lectura. Es tracta, entre l'aproximació sintètica i les altres dues, de ruptura paradigmàtica, mentre que entre la perspectiva analítica i l'analítico-sintètica ens trobem davant dues versions -amb importants diferències, convé recordar-ho- d'un mateix paradigma (Solé, 1987a).

Per tant, de forma general i emfasitzant les diferències que han quedat establertes per les dimensions presentades anteriorment, es poden distingir, a grans trets, tres perspectives en la conceptualització de la lectura i el seu ensenyament que donarien suport a propostes metodològiques també diverses. Suposar però, que la transposició didàctica de les propostes que tenen origen teòric i de les lleis que es promulguen<sup>7</sup> -impregnades

---

<sup>7</sup> En l'annex XIV, presentem una síntesi de l'influx de les perspectives teòriques al voltant de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura en els documents legislatius que regulen les primeres etapes de l'Educació formal en el nostre país.

d'una o d'una altra-, serà directa, immediata, exacta i diferenciada en els termes en què l'hem exposada aquí, és problemàtic. Segons Molina (1991), cada un d'aquests mètodes presenta: “(...) *variaciones muy importantes desde el punto de vista de la teoría psicológica subyacente de lo que implica el aprendizaje de la lectura y escasamente significativas desde el punto de vista del modelo didáctico contextualizador de tales variaciones*” (p. 177). Perquè, finalment, el que succeeix a les aules depèn, a part de variables que tenen a veure amb allò que s'ha acordat a nivell de la institució escolar, amb els alumnes, amb el contingut mateix, i amb un o una mestra que ha rebut una formació concreta entorn a l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura, que ha viscut com s'aprèn a llegir –quan era aprenent-, i que ha pogut, fins i tot, experimentar quins recursos, estratègies, activitats i materials li funcionen millor o pitjor a l'aula. És a dir, els docents, que són els responsables de desenvolupar unes pràctiques concretes a les aules, hauran anat construint, al llarg de la seva història vital, una representació concreta sobre què vol dir i implica llegir; com es pot ensenyar a llegir i quins aspectes s'han de tenir en compte per afavorir aquest aprenentatge. Així doncs, la representació que tingui cada mestra sobre els aspectes anteriors entenem que influirà en la manera com es predisposi a ensenyar, i en aquesta representació, les fonts teòriques i els models de lectura que fa intervenir poden ser diversos i fins i tot mostrar, en alguns punts, contradiccions amb la pràctica final que es porti a terme a l'aula. A més, i recolzant-nos amb el que assenyala Pozo (2006), malgrat que es disposi de coneixements suficients sobre com hauria de ser l'ensenyament d'aquest contingut, les pràctiques educatives d'arrel tradicional continuen estant presents en les nostres escoles, fruit, en part, de l'herència socio-cultural que es transmet de forma essencialment implícita, per la qual cosa resulta molt costós ser-ne conscient i aconseguir-les canviar.

#### **1.4. Síntesi del capítol**

De manera sintètica, en aquest capítol hem atès a l'emergència de diferents visions de la lectura i les propostes d'ensenyament de la mateixa que s'han anat succeint, sense que l'aparició d'una hagi significat la desaparició de l'anterior. Al mateix temps, hem observat que les propostes didàctiques aparegudes al llarg de la història han trobat recolzament en paradigmes psicològics concrets. Aquesta mirada retrospectiva ens ha permès identificar diferents propostes instruccionals per a l'ensenyament inicial de la lectura -concretades en l'aproximació sintètica, analítica i analítico-sintètica-, que hem

pogut caracteritzar i que, com hem vist, presenten filiacions amb diferents paradigmes psicològics, al temps que configuren veritables “teories de la pràctica d’ensenyament de la lectura”.

La concreció de les metodologies exposades a nivell teòric, dins l’àmbit de l’aula i per part de les docents, serà la problemàtica que tractarem en el proper capítol.