



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 3

CONEIXEMENTS DELS INFANTS ENTORN DE LA LECTURA

3.1. La lectura: coneixements i processos implicats.....	97
3.2. Consciència metalingüística i coneixement fonològic.....	99
3.2.1 Coneixement fonològic i lectura.....	101
3.2.2. La indagació del coneixement segmental.....	105
3.3. Coneixements sobre el sistema d'escriptura alfabètic i sobre la funcionalitat de la lectura.....	110
3.3.1. L'aprenentatge d'aspectes vinculats al sistema notacional de l'escriptura.....	111
3.3.2. Coneixements entorn al llenguatge escrit.....	115
3.4. Els procediments a l'abast per llegir.....	117
3.4.1. Procediments lectors i diferents tipus de text.....	118
3.4.1.1. La lectura de textos acompanyats d'imatges.....	119
3.4.1.2. La lectura de noms d'infants.....	125
3.4.1.3. La lectura de paraules descontextualitzades.....	125
3.4.2. L'ús del coneixement fonològic en la lectura i l'escriptura.....	126
3.5. Síntesi del capítol i consideracions per a la recerca.....	129

Els capítols anteriors mostren la coexistència de diferents maneres de concebre la lectura, el seu aprenentatge i el seu ensenyament. Més que en cap altre contingut, en el cas de la lectura és possible parlar de diferents mètodes d'ensenyament que troben la seva justificació en posicions teòriques alternatives i sovint contraposades.

La recerca en lectura ha dirigit la seva atenció en les últimes dècades i sobretot des de la perspectiva cognitiva i cognitivo-constructivista, a indagar els coneixements i processos que els lectors debutants necessiten adquirir i posar en funcionament en el seu procés d'apropiació de les estratègies de lectura. Alguns d'aquests coneixements es construeixen per la interacció informal entre el nen o nena i d'altres persones al voltant dels textos escrits, d'altres per la curiositat que desperta la presència de l'escrit, i la majoria en situacions planificades i intencionals que es produeixen a l'escola.

En aquest capítol revisarem els resultats d'un ampli ventall de recerques que han ajudat a establir els diversos àmbits de coneixements implicats en l'adquisició de la lectura, i que posen de manifest el caràcter actiu i constructiu d'aquest aprenentatge.

En el Capítol precedent, el focus de la nostra mirada s'ha situat bàsicament en el pol del docent, en les seves concepcions i pensaments, i en la seva conseqüent pràctica instruccional relacionada amb la lectura. En aquest Capítol dirigim la nostra atenció vers als aprenents. D'aquesta manera, ens centrarem en la consideració dels coneixements que construeixen els nens i nenes sobre la lectura en la nostra societat, la qual es caracteritza per la més que notable presència de materials impresos i per l'ús freqüent de la lectura i de l'escriptura en situacions quotidianes.

Situats en aquest context concret, recuperarem la visió que sostenim sobre l'alfabetització inicial des d'una perspectiva sòcio-constructivista, que ha estat exposada, de forma resumida, al Capítol 1. Veurem com la definició de lectura que adoptem ens condueix a atendre als sabers i conceptualitzacions que van elaborant els infants pel fet de participar en experiències lletrades. Per aquest motiu ens detindrem en els diferents components que, des de l'àmbit de la recerca, s'ha identificat que són presents en l'aprenentatge inicial de la lectura.

3.1. La lectura: coneixements i processos implicats

Des del marc de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar (Coll, 1990, 1996, 2001), assumim, que la lectura s'aprèn conjuntament amb

L'escriptura i el llenguatge oral en situacions en les quals aquests continguts s'utilitzen per assolir finalitats específiques i gràcies a la mediació exercida per d'altres persones. Des d'aquest marc, la lectura es concep com una activitat cognitiva complexa, que comporta la intervenció de molts sabers al mateix temps, els quals s'integren de forma particular i concreta. Llegir implica activar nombrosos coneixements i processos que els infants, abans d'iniciar l'escolaritat obligatòria, poden tenir disponibles de forma incipient, ja que els estan aprenent. Entre d'altres, llegir comporta identificar l'imprès com quelcom llegible, disposar de coneixements sobre el món i les paraules, comprendre i utilitzar el principi alfabètic, per a la qual cosa es requereix de capacitat per identificar els sons de la cadena acústica i posar-los en relació amb les grafies, i a més gestionar les diferents informacions contextuals que poden envoltar l'imprès i condicionar-ne el significat. Indubtablement, aquest conjunt de nocions i procediments que poden recollir-se sota l'etiqueta de "coneixements sobre la llengua escrita" –als qual hi hem d'afegir els sabers entorn a les convencions del sistema de representació escrita, i les conceptualitzacions sobre els usos i funcions de la lectura- en la lògica socio-constructivista en què ens situem, es van construir i utilitzar progressivament en el camí vers l'apropiació de la lectura. I convé tenir presents les relacions que s'estableixen igualment amb l'escriptura, amb la qual presenta estrets vincles, alhora que suposa endegar processos relativament diferenciats.

Com hem apuntat, les situacions interactives que es creen en diferents contextos on es desenvolupen pràctiques educatives, com pot ser el cas de la família i, d'una manera més planificada i sistematitzada, l'àmbit de l'escola, potencien i promouen tots aquests aprenentatges. Donada la diferent naturalesa dels components que els infants van aprenent a integrar i utilitzar en relació a la lectura, ens detindrem en cadascun d'ells per caracteritzar-los de forma més detallada. Concretament atindrem: al coneixement fonològic i la seva relació amb l'aprenentatge de la lectura; als coneixements sobre el sistema d'escriptura i sobre la funcionalitat de la lectura; i als procediments que des de la recerca s'ha postulat que els infants empren per llegir. La descripció que segueix, centrada en els diversos tipus de coneixements implicats en l'aprenentatge de la lectura, no ha de fer perdre de vista la relació i interdependència que s'estableix entre tots ells.

3.2. Consciència metalingüística i coneixement fonològic

La importància i rellevància del coneixement fonològic, que segons diversos autors, seria un prerrequisit per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (Juel, 1991), i que per d'altres autors es desenvoluparia de forma concomitant a l'aprenentatge d'aquests dos continguts (Perfetti, Beck, Bell i Huges, 1987), ha quedat establerta des d'estudis relacionats amb la "*consciència metalingüística*".

Amb aquest concepte es fa referència a la capacitat de posar atenció, de reflexionar - inicialment d'una manera espontània, però cada cop més controlada i conscient- sobre diferents aspectes del llenguatge, com poden ser el seus sons -consciència o coneixement fonològic-, les paraules i el seu significat -coneixement lèxic i semàntic-, al voltant de les estructures del llenguatge -coneixement sintàctic- i de quan resulten apropiades determinades construccions lingüístiques depenent del context on el parlant es trobi -coneixement pragmàtic-.

La reflexió sobre aquests diversos aspectes del llenguatge que configura la consciència metalingüística apareix d'una manera lenta i gradual, en la mesura en què els nens desplacen la seva atenció des dels aspectes comunicatius del llenguatge cap a la consciència progressiva de les seves estructures i de les unitats o segments que les componen (Defior, 1994). Aquesta capacitat apareix primer de manera espontània en relació al llenguatge oral (Garton i Pratt, 1991; Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut i Comblain, 2003), però es desenvolupa i es torna conscient en la interacció amb el llenguatge escrit, i gràcies a l'acció d'agents educatius presents en els diferents contextos en els quals es desenvolupa l'infant (família i escola) que li fan parar atenció sobre alguns d'aquests aspectes (Rondal et al., op.cit.).

En relació a l'aprenentatge inicial de la lectura, un component de la consciència metalingüística, el fonològic, adquireix molta rellevància. Aquest "*coneixement fonològic*" es pot definir, de forma general, com la capacitat d'atendre i manipular diferents unitats de la cadena acústica, o com resumeix Defior (1994), la capacitat de portar a terme *discriminacions reflexives* entorn al llenguatge. Però les unitats en què es pot segmentar la parla són múltiples, i cadascuna comporta de la persona habilitats i capacitats diferents. A més, les característiques de cada idioma fan que determinades segmentacions siguin més habituals en unes llengües que en unes altres. Com mencionen diferents autors (Defior, 1996; Vernon, 1998), una proporció considerable

de la literatura sobre el tema fa referència al que succeeix en la llengua anglesa, on estudis amb unitats com l'atac i la rima¹ han ofert resultats que no han estat posats de manifest, almenys de forma clara, ni en castellà ni en català. En aquestes dues llengües la unitat que resulta més senzilla d'aïllar en les paraules és la síl·laba (Teberosky, 1997), perquè ve assenyalada a nivell acústic per les variacions d'intensitat de la parla. Per aquest motiu aquest component és l'element lingüístic que s'ha considerat com a més "natural" per a la percepció i producció de la parla (Savin i Bever, 1970 -a Carrillo i Marín, 1996-) i com la base per fer una segmentació conscient. Estudis portats a terme per analitzar com es desenvolupa la capacitat de segmentació en diferents unitats mostren que la síl·laba, a part de ser una unitat més fàcilment identificable que el fonema (Lieberman, Shankweiler, Fisher i Carter, 1974), funciona com a plataforma per assajar segmentacions més reduïdes –intrasil·làbiques- com posen de relleu Vernon (1998) i Vernon i Ferreiro (1999) amb infants de 5 anys. En contraposició, descompondre en fonemes és més difícil, ja que no hi ha indicis en la cadena acústica de la parla que ajudin a la seva identificació; aquest fet s'agreuja perquè en el llenguatge oral es produeix un efecte de coarticulació dels sons, els quals es perceben solapats (Alegria, 1997). Per tant, no suposa el mateix identificar rimes, que segmentar en síl·labes, o en fonemes, perquè a nivell acústic la informació que rebem és diferent.

Clemente i Domínguez (1999) han indicat que existeix una certa confusió terminològica en relació a com s'anomena i quins atributs se li atorguen a la possibilitat de segmentar la parla en diferents components o unitats, ja que les categoritzacions elaborades són moltes (veure Arnaiz i Ruiz, 2001, per una revisió). Per aquest motiu opten per anomenar de manera diferent les segmentacions que es corresponen a diferents *unitats*

¹ Com indica Defior (1996), alguns autors han posat de manifest l'existència d'unitats que es correspondrien amb parts internes de la síl·laba –intrasil·làbiques-, que, en llengües com l'anglesa, esdevindrien un recurs per efectuar segmentacions naturals –en el cas de l'espanyol les segmentacions que emergeixen de forma natural se situen, en primer lloc, a nivell de la síl·laba-. Concretament, s'han identificat dos elements intrasil·làbics que reben el nom "d'atac" (*onset*) o consonant/s inicials de la paraula i "rima" (*rime*) o nucli vocàlic i consonant/s que acompanyen la vocal. Per exemple, en el cas de la paraula *son*, la *s* es correspon amb l'atac, mentre que *on* és la rima. Així mateix, la consonant/s que tanquen la rima s'anomenen "coda" (la *n* en l'exemple anterior). Si bé alguns investigadors de parla anglesa han emfasitzat la importància de que els infants identifiquin aquests elements perquè els ajudaria a aprendre a llegir (Goswami i Bryant, 1990; Treiman, 1985; Treiman i Zukowski, 1991), en la llengua castellana l'evidència d'aquesta relació és poc clara. Així ho posen de relleu estudis com els de Jiménez i Ortiz (2000), en els quals el coneixement sil·làbic i fonològic sí mostren tenir influència en la lectura de paraules, mentre que no ocorre el mateix amb el coneixement intrasil·làbic. Per Jiménez i Ortiz (op.cit.), la menor rellevància de la capacitat d'anàlisi intrasil·làbica en l'aprenentatge de la lectura s'explicaria per les característiques de l'idioma espanyol, que és ortogràficament més transparent que l'anglès, té uns límits sil·làbics clars, i presenta menys nombre de paraules monosil·làbiques.

segmentals de la paraula: Si el que es manipula són rimes, parlen de coneixement de les rimes; coneixement sil·làbic (sí·l·laba); coneixement intrasil·làbic (d'unitats intrasil·làbiques, com són els casos anteriorment mencionats d'atac i rima); i coneixement de fonemes (en el cas de fonemes). A més, per acabar de mostrar la complexitat d'aquesta àrea d'estudi, cal indicar que alguns autors com Carrillo i Marín (1996), consideren que la consciència fonològica englobaria tres tipus d'unitats lingüístiques de naturalesa diferent: els fons, els fonemes i les síl·labes. Per tant caldria parlar, de fet, de tres tipus de coneixements: fonètic, fonèmic i sil·làbic. Malgrat que els fons i els fonemes són entitats lingüísticament diferents, per a les necessitats de la nostra recerca ens remetem a la constatació de Carrillo i Marín (1996), segons la qual la distinció entre fonèmic i fonètic no acostuma a ser adoptada explícitament pels investigadors, degut a la dificultat intrínseca de diferenciar-los i possiblement perquè, en moltes de les tasques creades per estudiar aquests components metacognitius, la part fonèmica es confon amb la fonètica. Per aquests motius, Carrillo i Marín (op.cit.) introdueixen la noció de *consciència segmental*, o capacitat de segmentar tant en fons com en fonemes quan l'alumne comença a comptar ja amb suficient informació sobre l'ortografia. D'altres investigadors, com Morais, Alegria i Content (1987) plantegen la diferència entre el que seria pròpiament la *consciència segmental* -indicador d'una capacitat d'actuació sobre els fonemes d'una forma autònoma i analítica-, i les *habilitats d'anàlisi segmental* -que es correspondrien amb la capacitat per detectar de forma global algunes característiques sonores de la parla-. Es tractaria en aquest darrer cas de les primeres reflexions que apareixen en els aprenents lectors, els quals poden fer anàlisis fonològiques a nivell de rimes o de segments més petits que les paraules - síl·labes-, però no són capaços de fer segmentacions en unitats fonèmiques perquè no disposen de representacions estables dels sons. En canvi, quan els infants comencen a centrar la seva atenció en les relacions entre lletres i sons -situació que es potencia de forma intencional a l'escola, molt sovint cap al final de l'Etapa de l'Educació Infantil en el cas de la nostra comunitat-, esdevé més oportú emprar la noció de **coneixement fonològic o segmental**. Aquest concepte dona cabuda als diferents graus de coneixement sobre els fons i els fonemes que els nens i nenes poden tenir, coneixement que pot ser més o menys conscient i explícit o implícit i, al mateix temps, també fa referència a la capacitat de portar a terme anàlisis segmentals distintes.

3.2.1. Coneixement fonològic i lectura

Investigacions realitzades al llarg de les dues últimes dècades han ofert dades rellevants que relacionen la lectura amb el coneixement fonològic, recorrent a perspectives metodològiques diverses: estudis correlacionals-simultanis, correlacionals-longitudinals i estudis d'entrenament o exercitació en el coneixement fonològic.

Des dels *estudis correlacionals* s'ha intentat esbrinar la naturalesa de la relació entre coneixement fonològic i lectura, situant l'interès en les possibles relacions entre el coneixement fonològic en nens i nenes a l'etapa de l'educació infantil, i la seva habilitat lectora en moments posteriors del seu desenvolupament. Aquests estudis, una revisió dels quals apareix a Bryant i Bradley (1998), Defior (1996) i Tunmer i Nesdale (1985), han establert correlacions positives entre ambdues mesures preses en moments temporals diferents i han acabat postulant, en molts casos, l'existència de causalitat entre coneixement fonològic i lectura (veure la revisió de Bryant i Bradley, 1998). Com aquests dos investigadors assenyalen, aquesta inferència causal és qüestionable, perquè el que aquests estudis posen de manifest és que les dades obtingudes sobre el nivell de coneixement fonològic d'infants que es troben al parvulari correlacionen, anys després, amb les mesures preses sobre la lectura amb els mateixos subjectes, però d'aquesta relació no se'n pot desprendre directament la causalitat. Diversos autors (Clemente i Domínguez, 1999; Sulzby i Teale, 1991), indiquen, a més, que els resultats d'aquests treballs també suggereixen que l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura té un important paper en el desenvolupament de les habilitats fonològiques, ja que quan els infants inicien el seu procés alfabetitzador, el seu coneixement fonològic s'incrementa. Així doncs aquests estudis posen de relleu que el coneixement fonològic juga un paper fonamental en l'aprenentatge de la lectura, però deixen sense oferir resposta a les qüestions sobre a) el tipus de coneixement fonològic que és més beneficiós per a l'aprenentatge de la lectura i b) la direcció de la possible influència entre coneixement fonològic i lectura.

Atenent a la primera de les preguntes que resten sense resposta (a), les dades procedents de la recerca són poc concloents (Stuart, 2005). Així, si bé alguns investigadors (Bradley i Bryant, 1983; Bryant i Bradley, 1985; Bryant, MacLean, Bradley i Crossland,

2000) assenyalen que identificar rimes i al·literacions² seria un bon indicador de la possibilitat de fer un bon aprenentatge de la lectura, d'altres recerques posen en dubte aquest vincle. Domínguez i Clemente (1993), i Goswami i Bryant (1992) opinen que, malgrat que aquesta tasca sigui poc influent, permet començar a descentrar-se del significat i atendre a la forma fonològica de les paraules. D'altres investigacions apunten que la capacitat de segmentar en síl·labes (Carragher i Rego, 1984; Carrillo i Marín, 1996) i aconseguir atendre de forma cada cop més detallada a elements intrasil·làbics *-rime* i *onset* en el cas de l'anglès; mentre que en la llengua alemanya la unitat que suposadament juga un paper més rellevant és l'*onset* (Wimmer, Lander i Schneider, 1994)-, sembla que afavoririen l'aprenentatge de la lectura. Finalment trobem investigadors que proposen que és la capacitat d'aïllar fonemes la que assegura un bon accés a aquest contingut, o que és una combinació de diferents nivells de coneixement segmental el que influeix en l'aprenentatge de la lectura (Aidinis i Nunes, 2001; Alegría, 2006; Wimmer, Landerl i Schneider, 1994). Hi ha dubtes, però que la consciència fonològica es pugui mesurar aïlladament de la influència de la instrucció en lectura i escriptura (Ball, 1993; Bowey i Francis, 1991; Jiménez i Ortiz, 2000). Sembla, doncs, que la consciència de la síl·laba i d'unitats intrasil·làbiques que són els components més accessibles per als infants en un primer moment, ajudarien a explicar l'accés a la lectura, mentre que la capacitat fonològica seria una conseqüència de la instrucció lectora (Jiménez i Ortiz, 1995). Aquesta hipòtesi també apareix recolzada per les recerques sobre l'aprenentatge de l'escriptura alfabètica, les quals posen de manifest que el reconeixement de la síl·laba és clau per començar a centrar l'atenció en els sons de la parla i la seva representació gràfica (Ferreiro i Vernon, 1999; Vernon, 1998). Un altre element que dóna suport a aquesta idea prové de la mateixa història del desenvolupament de les escriptures alfabètiques, ja que en totes elles la síl·laba ha estat el pas necessari per arribar a l'alfabet (Tusón, 1996). Ara bé, com ja hem assenyalat, la controvèrsia presentada no està del tot resolta i, com veurem a continuació, té les seves arrels en les característiques dels estudis fets, en la conceptualització que s'adopta sobre la consciència fonològica, els instruments i procediments amb què s'intenta mesurar i, finalment, en les característiques de la llengua en la que es fa l'estudi.

² L'al·literació comporta la repetició notòria del mateix o mateixos fonemes, sobretot els consonàntics, entre dues o més paraules.

Pel que fa a la segona de les qüestions que hem plantejat (b), recerques realitzades amb metodologies i participants diversos han ofert major informació i arguments per decantar el sentit de la relació entre consciència fonològica i lectura. Read, Zhang, Nie i Ding (1986) van realitzar un estudi amb població xinesa que demostra que aquest tipus de coneixement no es desenvolupa en les persones que no han d'utilitzar un sistema alfabètic –com és sabut, el sistema d'escriptura *Kanji* xinès és de tipus ideogràfic-.

D'altres dades, que també donen suport a aquesta idea, les va oferir el grup de Brussel·les (Morais, Alegria i Bertelson, 1979) el qual va investigar la presència d'aquest coneixement en adults il·letrats, arribant a la conclusió de que el coneixement fonològic només s'adquireix per mitjà de l'aprenentatge de la lectura, ja que els seus subjectes experimentals tenien nombroses dificultats per ometre consonants inicials, o afegir consonants i/o vocals.

Des d'aquestes perspectives, la *consciència fonològica* no s'adquireix espontàniament, sinó que requereix d'un ensenyament explícit en la lectura, o com a mínim d'una pràctica que s'associa a l'aprenentatge de la “descodificació” (establiment de correspondències grafema-fonema), fins arribar a consolidar el mecanisme d'"assemblage" (Alegria, 1997), consistent en atorgar unitat a la representació fonològica de la paraula escrita. Aquest procediment suposa establir relacions entre lletres o grups de lletres i els seus corresponents fonològics, prenent en consideració el context en què es troba la lletra i el so que li pertoca segons aquest context.

Enfront d'aquesta visió s'ubiquen els *estudis experimentals basats en l'entrenament* de subjectes en habilitats fonològiques previ a l'aprenentatge de la lectura, com és el de Bryant i Bradley (1998), en què els infants que van rebre l'entrenament van obtenir millors resultats en tasques de lectura que els qui no el van rebre. Aquests estudis, segons Defior (1994), es constitueixen en un poderós i definitiu mitjà per a l'establiment de relacions causals, perquè mostren que les habilitats fonològiques es poden entrenar i que repercuteixen en el posterior aprenentatge de la lectura. Un altre suport a aquesta idea prové dels casos de joves "dislèxics" als quals se'ls ha ofert recolzament en habilitats de segmentació i a qui s'ha ajudat a desenvolupar una consciència segmental adequada, i al mateix temps s'ha observat que acaben millorant la seva escriptura.

De la revisió d'estudis i de les seves aportacions, es pot extreure la conclusió de què existeix, com indiquen diversos autors (Clemente i Domínguez, 1999; Stanovich, 1986;

Sulzby i Teale, 1991; Teberosky, 1997) una "*interacció bidireccional complexa*" entre coneixement fonològic, i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, segons la qual:

- El coneixement fonològic que tinguin els infants serà un element important en el seu aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.
- D'una banda, aprendre a llegir i escriure en un sistema alfabètic com el nostre és una manera de desenvolupar el coneixement fonològic. I per tant, es requereix instrucció formal per adquirir-lo.
- D'altra banda, l'ensenyament explícit d'habilitats fonològiques afavoreix l'aprenentatge de la lectura.

En un sentit complementari, recerques que se centren en l'estudi evolutiu de l'aprenentatge del sistema d'escriptura alfabètic mostren que l'escriptura esdevé un element molt important en la consolidació o desenvolupament de la consciència fonològica (Van Bon i Duighuisen, 1995; Vernon, 1998; Vernon i Ferreiro, 1999). Adoptant la visió que el coneixement fonològic es desenvolupa interactuant amb l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, sembla ser, pels estudis que s'han portat a terme amb infants pertanyents a societats en les quals el sistema d'escriptura és alfabètic, que una activitat que potencia i ajuda a consolidar la consciència fonològica és principalment l'escriptura, ja que requereix portar a terme una anàlisi discriminativa dels sons que es corresponen amb la paraula. Tenint en compte que les relacions que es postulen entre el desenvolupament d'aquest tipus de consciència i l'escriptura són recíproques, caldria dir que l'escriptura requereix de la progressiva utilització del coneixement fonològic, i que en el moment en el qual es pretén escriure és quan en major mesura es posen en funcionament processos de coneixement fonològic que es consoliden i incrementen (Teberosky, Tolchinsky, Zelcer, Gómes de Morais i Rincón, 1993).

3.2.2. La indagació del coneixement segmental

Malgrat que les recerques que hem revisat han aportat nombrosos coneixements sobre aquest component metalingüístic, es posen en evidència alguns problemes de caire metodològic i conceptual. Les investigacions realitzades en aquest àmbit han utilitzat instruments molt diversos. Partint de les revisions i anàlisis fetes per Teberosky (1997),

Carrillo i Marín (1996) i Defior (1996), trobem que les tasques utilitzades per a l'obtenció de les dades difereixen en les dimensions següents:

1. El tipus *d'unitat segmental* o nivell lingüístic de la unitat fonològica implicada. Aquest component pot variar depenent del coneixement metalingüístic que s'avalui, tot i que a nivell fonològic s'acostuma a distingir entre els dos components mínims identificables de les paraules: les síl·labes i els fonemes. L'estructura de la síl·laba pot ser una font de diferències en la forma com la tasca pugui ser resolta (ja que es pot tractar d'una síl·laba composta per dues consonants o que contingui un diftong). En relació als fonemes, i depenent del tipus de tasca, no serà el mateix haver de manipular vocals que consonants i cal tenir en compte les diferències existents dins d'aquest darrer grup (oclusives, fricatives...). També apareixeran més dificultats si la unitat amb la qual s'ha de treballar correspon a un segment inicial, mitjà o final de la paraula (Yopp, 1988).
2. El tipus de *paraula* amb la qual es treballa i la seva complexitat fonològica. Pot tractar-se de paraules amb sentit que s'utilitzin en la vida quotidiana, però que puguin tenir molta o poca freqüència lèxica. El fet d'emprar paraules que són habituals pot comportar algunes dificultats, perquè cal deixar de banda el significat de la paraula i centrar l'atenció en els components sonors d'aquesta, la qual cosa no resulta senzilla sobretot quan ho han de fer nens i nenes de curta edat. Una forma de resoldre aquesta problemàtica consisteix en emprar pseudoparaules. En aquest cas, si bé s'aconsegueix evitar l'efecte anterior, depenent de la tasca que es demani, la presència de pseudoparaules pot comportar una càrrega cognitiva més elevada, ja que no hi ha un referent possible que faciliti el record.
3. L'*activitat* que es demana que el subjecte porti a terme, que pot estar definida atenent a les següents qüestions:
 - a) El nombre d'operacions o procediments que la persona ha d'executar.
 - b) La complexitat cognitiva subjacent a cada procediment diferent i també el grau d'explicitació o profunditat de coneixement fonològic (Carrillo i Marín, 1996) que es requereix per a la seva realització.

Per tant, les demandes que es poden fer als participants en recerques en les quals s'estudiï el seu coneixement fonològic poden requerir efectuar algun o alguns dels següents procediments de naturalesa molt diversa:

- 1) Aïllar exhaustivament síl·labes i fonemes de les paraules (Carrillo i Marín, 1996 –sí·labes-; Jiménez, 1996 –fonemes-)
- 2) Separar parts de frases, paraules, o síl·labes (Jiménez, 1992; Share i Gur, 1999)
- 3) Segmentar espontàniament (Vernon, 1998)
- 4) Comptar síl·labes o fonemes (Carrillo i Marín, 1996; Manrique i Signorini, 1994)
- 5) Sintetitzar les síl·labes i els fonemes (Bravo-Valdivieso, 1995; Burgess i Lonigan, 1998; Jiménez, 1992)
- 6) Identificar paraules que comencen amb un so concret (Domínguez, 1996; Jiménez, 1996)
- 7) Ometre síl·labes o fonemes (Domínguez, 1996; Carrillo i Marín, 1996; Jiménez, 1992)
- 8) Identificar al·literació i/o rimes (Burgess i Lonigan, 1998; Domínguez, 1996)
- 9) Comparar segments de paraules respecte a l'al·literació i/o rimes (Goikoetxea, 2005; Jiménez, 1996; Cisero i Royer, 1995; Bradley i Bryant, 1983)
- 10) Substituir uns sons per uns altres, o uns fragments per uns altres (Burgess i Lonigan, 1998; Signorini, 1997)
- 11) Escriptura de paraules desconegudes (*invented spelling*) amb aprenents lectors (Mann, Tobin i Wilson, 1987)
- 12) Segmentar espontàniament en presència de la paraula escrita (Vernon, 1998; Vernon i Ferreiro, 1999)

Aquestes possibles demandes requereixen nivells de processament cognitiu diferents: unes suposaran l'aplicació de procediments d'anàlisi situats en un pla de major capacitat d'explicitació que altres, i al mateix temps implicaran una anàlisi molt més profunda i conscient. Com indica Teberosky, “*les operacions de percepció, memorització i verbalització impliquen habilitats cognitives que acompanyen l'exercici específicament*

fonològic" (1997, pp. 28-29), i algunes de les demandes anteriors, a més, impliquen haver de realitzar operacions d'addició i sostracció d'unitats lingüístiques –en els moments en els quals es demana que s'afegeixin, s'ometin o s'uneixin sons-. D'altra banda, algunes precisions en la proposta de l'activitat metafonològica poden modificar aquesta dificultat cognitiva, com són la presència d'entrenament; la presència d'ajudes per fer les segmentacions, com és el cas de peces que ajudin en el recompte dels segments identificats, i/o l'existència d'una representació gràfica de la paraula. A aquesta major o menor dificultat cognitiva se li poden afegir la resta d'elements que s'han comentat anteriorment, que poden incrementar o minvar la complexitat final de la tasca -per exemple si s'utilitzen pseudoparaules-.

La diversitat de variables i procediments implicats en les diferents recerques alerta sobre la necessitat de prudència a l'hora d'efectuar possibles comparacions i d'extreure conclusions. Així i tot, dels estudis efectuats se n'obtenen conclusions orientatives -tot i que en certs casos poden ser contradictòries perquè els efectes no es produeixen o s'observen en la mateixa mesura en les diferents llengües, o depenent de les tasques-. Defior (1996) apunta les següents:

“Las tareas que implican solamente el reconocimiento de las unidades son más fáciles que las que implican su producción. Existe un orden en los niveles de complejidad de las tareas. Aunque no se ha establecido una secuencia evolutiva clara (que por otra parte habría que establecer para cada lengua, dadas las diferencias que existen entre ellas), las más fáciles serían las de sensibilidad a la rima, las de clasificación de palabras por sus unidades iniciales o finales y las de síntesis de fonemas. Las de supresión e inversión serían las más difíciles, por su mayor exigencia en cuanto a memoria operativa.”

Teberosky (1997) afegeix que les tasques que suposen identificar són més senzilles que les que demanen analitzar, i que la tasca més complexa es correspon amb haver de realitzar una anàlisi explícita que justifiqui la similitud o la diferència.

Finalment, una altra variable que dificulta la possible comparació entre els resultats obtinguts per les diferents investigacions és el *tipus de disseny* que empren (Defior,

1996; Shankweiler i Fowler, 2004). Segurament quelcom semblant succeeix en relació a les tasques i instruments amb què es mesura la competència lectora, així com respecte dels criteris que s'utilitzen -rapidesa, grau de comprensió, exactitud...-. De fet, i com posa de relleu Gómes de Morais (2004), es poden distingir clarament dues tradicions en l'estudi de la consciència fonològica. La primera inclou aquelles investigacions que sostenen una visió "empirista associacionista" al voltant de l'aprenentatge del sistema alfabètic d'escriptura, el qual es concep com un simple codi de transcripció de la parla. La segona abasta els estudis que adopten una perspectiva evolutiva i culturalment situada, la qual sosté que l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura suposa aprendre un sistema notacional culturalment construït. Des de cadascun d'aquests enfoc, l'habilitat d'identificar les unitats mínimes de la parla s'entén de formes diferents. Així, des de les propostes més empiristes i experimentalistes, les unitats fonològiques estarien "naturalment" donades, i els infants només les haurien d'aprehendre a partir de l'anàlisi de la llengua oral. Per contra, la proposta genètica entén que el "fonema" és una unitat que cal construir. Moltes de les segmentacions del llenguatge oral -exceptuant la segmentació sil·làbica que emergeix com la més senzilla, natural i identificable- són fortament dependents de l'escriptura (Ferreiro, 2002), la qual marca els límits d'aquells elements que a nivell oral són difícilment distingibles -correspondència fonema-grafema, la noció de paraula, coneixement ortogràfic, puntuació...-.

Entre els estudis que han analitzat el coneixement fonològic/segmental dels infants amb l'objectiu d'indagar-ne el seu desenvolupament, així com les interaccions que es produeixen amb la lectura i l'escriptura, són molt coneguts els de Vernon (1998) i Vernon i Ferreiro (1999) amb infants mexicans. Aquestes recerques posen en evidència com els nens i nenes comencen a prendre en consideració l'escrit per utilitzar-lo en el moment de segmentar una paraula -una de les tasques consistia en segmentar una paraula que tenien escrita al seu davant i que també se'ls deia oralment-. A més, en aquests estudis es proposa una classificació que permet analitzar les solucions que els infants donen davant de la situació d'haver de "trençar una paraula en trossos petits" tenint en compte les seves característiques evolutives.

Afegim encara que en relació al coneixement fonològic, una cosa és tenir-ne -quin, i en quin grau- i una altra cosa és utilitzar-lo quan convé. Pot ser que alguns alumnes que obtinguin puntuacions elevades en tasques de coneixement fonològic no siguin capaços d'utilitzar les correspondències grafema-fonema per identificar una paraula desconeguda

en una frase. Aquest fet pot ser degut a què no tot el coneixement fonològic és igualment pertinent per a ser utilitzat en aquesta tasca; i pot ser degut també a què el coneixement que es manifesta en una tasca experimental pugui no ser transferit després a una tasca de lectura que per l'infant pot tenir escassa relació amb l'anterior. Estudis com els de Frith (1985, a Clemente i Domínguez, 1999), Bryant i Bradley (1998), o Cuetos (1989) en espanyol, han mostrat que tenir coneixements fonològics "per se", no suposa poder i saber utilitzar-los per llegir; aquestes recerques han identificat infants que tenien coneixements sobre les correspondències i les utilitzaven per escriure i, tanmateix, no eren capaços d'emprar-les per llegir. Aquest fet també s'ha trobat en contextos d'aula tant en parla francesa (Elliott, 1993), com en català (Soliva, 2001), la qual cosa sembla confirmar que no és suficient per alguns infants disposar del coneixement sobre les correspondències per saber-les utilitzar en situacions de lectura - fins i tot quan són capaços de fer-les servir quan han d'escriure-.

3.3. Coneixements sobre el sistema d'escriptura alfabètic i sobre la funcionalitat de la lectura

Els infants construeixen nombrosos coneixements sobre el material imprès que poden utilitzar per assolir la finalitat darrera de la lectura, que és l'obtenció del significat, i que constitueixen els punts de partida amb el qual s'acosten a l'ensenyament sistemàtic que reben a l'escola. Els treballs pioners de Ferreiro i Teberosky (1979) van posar de manifest la necessitat de conèixer i tenir en compte els coneixements que els infants construeixen sobre el material escrit i les estratègies que usen al trobar-se amb tasques en què han d'utilitzar els seus sabers lectors. Ens referirem en aquest apartat a les conclusions que es desprenen de recerques que s'han dirigit a la indagació dels coneixements dels infants en una perspectiva que pren en consideració les característiques dels textos impresos presents en la nostra societat.

Entre els coneixements vinculats a les *característiques del sistema d'escriptura alfabètica* que des de diferents recerques s'ha mostrat que són necessaris per poder llegir, n'hi ha alguns que es poden construir abans d'entrar a l'escola, gràcies a les pràctiques educatives familiars -i fins i tot sense una interacció sistemàtica del nen amb l'imprès-, mentre que d'altres requeriran una instrucció explícita.

Els lectors debutants han d'aprendre conceptes i procediments que pels lectors experts semblen “donats”: com s’usa el material imprès, en quina direcció es llegeix, com s’avança al llarg del text i quina és la part del davant del llibre, què és una lletra, una paraula, què són els signes de puntuació i què cal fer quan n’apareix un en el text..., aspectes tots ells que s’inclouen dins del que s’anomena *coneixements convencionals* sobre l'escrit, i que remetent a l’aprenentatge d’un sistema de notació (Clay, 1985; Garton i Pratt, 1991; Ferreiro i Teberosky, 1979). També és important que puguin comprendre les *funcions* del material escrit i els *usos* que se’n pot fer, és a dir, quin tipus d’informació es pot obtenir en diferents suports que tenen al seu voltant. A això cal afegir que han d’arribar a comprendre que *l'escrit porta un missatge*, i que a través de la lectura es pot accedir al seu significat, coneixement que d’altra banda els infants assolixen ben aviat malgrat no els resulta, en un inici, un aspecte gaire evident (Harste, Woodward i Burke, 1994).

3.3.1. L’aprenentatge d’aspectes vinculats al sistema notacional de l’escriptura

D’entre els aspectes *convencionals* de l’imprès que hem anomenat, ens interessa aprofundir en dos components que resulten especialment claus en l’aprenentatge de la lectura. Per una banda parlarem dels símbols per mitjà dels quals gràficament intentem representar els sons del llenguatge, i per l’altra atendrem a la construcció de la noció “paraula”.

Com posen de manifest les recerques evolutives en l’estudi del procés de comprensió del funcionament del llenguatge escrit, el primer pas que els nens i nenes porten a terme és l’establiment de distincions entre diferents *sistemes gràfics o notacionals*, posant a prova diferents hipòtesis i categoritzant les formes de notació que perceben de l’entorn. Ferreiro i Teberosky (1979) van mostrar que fins i tot infants no escolaritzats eren capaços de distingir entre dibuix i imprès, entre nombres i lletres, i que predeien quins materials podien ser o no ser llegits en base al nombre d’elements –principi de quantitat mínima³- i el tipus de combinacions que hi havia entre aquests elements –principi de varietat interna⁴-. Aquesta capacitat d’establir distincions entre sistemes representacionals comença a aparèixer en infants d’entre 3 i 4 anys (Teberosky, Martí i García-Milà, 1998). La possibilitat d’atendre, comparar i classificar el llenguatge escrit

³Principi que ha estat definit al Capítol 1 -1.2.3.1.Les aportacions del constructivisme psicogenètic-.

⁴Principi que ha estat definit al Capítol 1 -1.2.3.1.Les aportacions del constructivisme psicogenètic -.

suposa un pas fonamental per començar a fixar-se en els elements que el componen. Així, progressivament, els nens i nenes van descobrint que l'escrit està configurat per lletres. Identificar-les com quelcom que té un significat propi i deslligat del referent és un pas que, juntament amb el desenvolupament del coneixement fonològic, permet començar a establir vincles entre els sons de la parla i les grafies que els representen, arribant a assolir, d'aquesta manera, el principi alfabètic. De fet, si prenem en consideració les aportacions de Teberosky i Ribera (2003) podem parlar de dos àmbits de coneixement diferents en relació a les lletres. Per una part els alumnes han d'aprendre les lletres com a unitats gràfiques –marques escrites que poden adoptar diferents formes dins d'un mateix sistema: minúscula i majúscula; tipografies diverses- i al mateix temps van construint les relacions entre la grafia i el seu valor fonèmic, la qual cosa ens fa parlar de la lletra com a *grafema*, unitat bilateral constituïda com a signe compost de significat i significant (Gak, 2001 a Teberosky i Ribera, 2003). I de l'establiment de relacions entre les unitats sonores i les gràfiques, n' emergeix una nova unitat no “preexistent” a dita relació (Ferreiro, 2002). Aprendre a llegir i a escriure consistirà, des d'aquesta perspectiva, en facilitar que els alumnes delimitin, estabilitzin i igualin els fonemes i les unitats gràfiques –grafemes-, procés que conduirà a l'establiment de les correspondències fonema-grafema. Assolir la comprensió de com funciona aquesta relació de correspondència esdevé un recurs de caràcter generatiu (Share, 1995), ja que facilita l'aproximació a la lectura autònoma dels adults. En un inici, la identificació d'algunes lletres permet, puntualment, que els infants puguin reconèixer fins i tot algunes paraules, ja que utilitzen la posició gràfica i el context per acabar de determinar què pot haver-hi escrit. Pensem, per exemple, en les propostes que defensen la presència d'estadis evolutius, segons les quals la lectura a partir d'algunes claus concretes (lletres) és una reconeguda estratègia que ajuda als infants a poder aproximar-se al text amb més seguretat (Duffelmeyer, 2002; Share i Gur, 1999).

En relació a les lletres es poden valorar aspectes diversos. Així, no és el mateix preguntar pel nom de les lletres de l'alfabet o dir-los el nom de les lletres perquè les escriguin –aquí es valoraria el coneixement del nom de les lletres-; o preguntar pels sons que aquestes representen o bé fer que els nens representin els grafemes a partir del so produït –la qual cosa fa posar atenció en les relacions fonogràfiques-. De fet, malgrat que per a la lectura és necessari construir relacions entre fonemes i grafemes, de manera que seria més interessant atendre als sons que els aprenents produeixen més que no pas

al seu coneixement del nom de les lletres, la recerca presenta conclusions sovint contradictòries. Així, si bé per a alguns investigadors el nom de les lletres conté claus informatives sobre el so que representen i aquest fet afavoreix els intents de lectura i d'escriptura inicials (Ehri i Wilce, 1980; Share, 1995; Stuart i Coltheart, 1988), convertint-se en un predictor de l'habilitat lectora primerenca (Ball i Blachman 1988, Blaiklock, 2004; Bradley i Bryant 1983; Cardoso-Martins, Mamede i Rodrigues, 2002; Ehri i Wilce, 1985; Share i Gur 1999; Stuart i Coltheart, 1988; Treiman i Rodríguez, 1999; Treiman, Tincoff, Rodríguez, Mouzaki i Francis, 1998), hi ha d'altres recerques que qüestionen que es pugui equiparar el coneixement del nom de les lletres amb el coneixement del seu valor sonor i la capacitat d'emprar aquest saber per llegir i escriure. D'aquesta manera, el fet de reconèixer un nombre més elevat de lletres no comportaria en tots els casos utilitzar les mateixes estratègies d'accés al significat del text escrit. Aquesta va ser una de les conclusions de l'estudi de McGee (a Share i Gur, 1999) qui va identificar infants que, tot i disposar d'un mateix coneixement de lletres, utilitzaven estratègies diferents per aproximar-se al text que els conduïen a fer lectures més o menys properes a les convencionals. En una direcció similar Ferreiro i Teberosky (1979), apunten que *“el conocimiento de las letras precede regularmente al de su equivalente sonoro en tanto que valor fonético”*. A més, no es pot donar per fet que el nom de les lletres té una relació directa amb el valor fonèmic (Teberosky i Martínez, 2003), perquè a nivell del sistema gràfic, les recerques també han assenyalat que l'aprenentatge de les correspondències fonema-grafema depèn de les característiques de la llengua i del grau en què les relacions entre ambdós elements és relativament estable. Com senyalen Camps, Milian, Bigas i Camps, *“no hi ha llengües amb ortografia exclusivament fonològica; n'hi ha que ho són més, com el finès o el castellà, i n'hi ha que no ho són tant, com l'anglès”* (1989, p. 24). En el cas del català⁵, en el qual les

⁵ Atenent al que proposa l'Institut d'Estudis Catalans, l'alfabet català prové de l'alfabet llatí i consta de vint-i-sis lletres (21 consonants i 5 vocals).

Cada lletra té dues grafies diferents: la *lletra minúscula* (o, simplement, *minúscula*), que és la lletra d'escriptura o impressió ordinària i que té traços més o menys arrodonits, i la *lletra majúscula* (o, simplement, *majúscula*), que és més gran que la minúscula corresponent i, en general, pren una forma diferent d'aquesta.

Les excepcions són freqüents i plantegen ara i adés dificultats pràctiques en l'escriptura i la lectura perquè la correspondència entre sons i lletres no és biunívoca:

a) Hi ha grafies desproveïdes de valor fònic (hom n'ha dit *lletres mudes*), com ocorre amb la h en els mots *hom* 'un, algú' i *ohm* 'unitat de resistència elèctrica', que tenen tants sons com *om* 'arbre caducifoli'.

b) Hi ha lletres amb lectures diferents segons el context, com es pot veure en cada s de *sosa*, o sons escrits diferentment, com mostra cada [s] de *soci*.

relacions entre el sistema fonètic i les marques gràfiques és relativament estable –tot i que no manté tanta regularitat com en el cas del castellà-, les relacions que s'estableixen entre so-grafema no oferirien una dificultat tan elevada en el moment de ser apreses com en el cas, per exemple, de la llengua anglesa.

Aquest fet que acabem de comentar hauria d'afavorir un aprenentatge de la lectura molt més segur que en anglès. Aquest serà un dels aspectes que pot influir en les relacions que emergeixin entre la capacitat segmental i el coneixement de les lletres i l'ús que se'n fa, tant a l'hora de llegir com d'escriure.

El concepte de paraula és una altra de les nocions que resulta complexa de construir per als aprenents. Han estat nombrosos els investigadors que han identificat que els infants confonen termes com paraula, lletra i oració (Downing, 1970; Clay, 1972; Ortiz i Jiménez, 2001; Reid, 1966). Els arguments que es donen per explicar aquest fet tenen a veure amb que la paraula només apareix delimitada com a tal en l'àmbit del text escrit perquè quan les persones parlem no segmentem en paraules, i les unitats d'entonació o prosòdiques són molt més àmplies que aquestes. Com indiquen Ferreiro i Pontecorvo: *“la palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado. Planteado en estos términos, las oscilaciones de los niños en lo que respecta a la segmentación de elementos, generalmente átonos y sin carga referencial autónoma (artículos, preposiciones, conjunciones) son plenamente comprensibles. En el flujo del habla no existen los espacios en blanco de la escritura”* (p. 72, 1996).

Per aquest motiu els aprenents necessiten interactuar amb textos escrits diversos on els límits entre les unitats apareguin clarament marcats per anar elaborant hipòtesis que els apropin a una conceptualització cada cop més ajustada al que és el funcionament d'aquest component lingüístic. Al mateix temps l'activitat d'escriure serà un bon referent per identificar el funcionament d'aquestes elaboracions i hipòtesis. Així, un alumne que ja ha assolit una escriptura alfabètica pot mostrar problemes o dificultats per

c) Hi ha sons que són representats per grups de dues lletres (*dígrafs*), com és el cas del so [ŋ] (ena palatal), representat pel dígraf ny en un mot com **any**.

Així mateix, hi ha lletres (*lletres de so compost*) que poden representar grups de sons, com és el cas de la lletra x a *saxó* 'de Saxònia', que equival als grups cs i cc de *sacsó* 'plec' i *secció* (en què x, sc i cc representen [ks]).

Pel que respecta a les vocals, disposem de 7 sons tònic [a] [ɛ] [e] [i] [ɔ] [o] [u] i sis d'àtonos, entre els quals n'hi ha un que és específic [ə]. Aquests sons es poden representar amb un conjunt de 5 grafies.

En el cas del català la llargària del so no és rellevant per a establir distincions entre vocals.

separar les paraules entre elles, fent una escriptura contínua. Aquest comportament que implica la presència d'hiposegmentació –poca o nul·la segmentació entre paraules-, és visible en els infants que estan sent alfabetitzats fins que la separació de mots es sistematitza entorn als 7-8 anys (Gombert, 1990). L'explicació del perquè d'aquesta manca de segmentació radica, com assenyalen Ferreiro i Pontecorvo (1996; també Teberosky i Colomer, 2001), en què els elements àtons o funcionals de l'escrit, com és el cas de les preposicions, articles, conjuncions i verbs que actuen com a modals, s'uneixen a altres paraules que tenen un significat ple⁶.

Per altra banda, en el moment en què els aprenents descobreixen la necessitat d'establir límits entre les paraules i van comprenent les normes que regeixen aquesta separació, poden mostrar un altre tipus de comportament absolutament normal: la hipersegmentació. Aquesta consisteix en produir un excés –des del punt de vista convencional- de separacions entre les paraules. L'explicació d'aquesta manera de procedir respon al fet que els infants, a l'hora d'escriure, prenen com a referència aquells mots que s'escriuen separats i empen aquest coneixement amb paraules que no segueixen la mateixa norma (p.e. *sen fada* enlloc de “s'enfada”; *des pert* en comptes de “despert”⁷). Segons Ferreiro i Pontecorvo (op. cit.), juntament amb la construcció de l'objecte “paraula” es comença a posar atenció a les normes d'ortografia que regulen i controlen l'escriptura a un nivell diferent del que permet l'escriptura alfabètica. Aquestes nocions poden tenir interès quan es planteja als alumnes que escriguin, ja que permeten observar quins coneixements tenen en relació al concepte paraula.

3.3.2. Coneixements entorn al llenguatge escrit

De forma complementària al que hem anat exposant, ens resulta obligat parlar d'un dels elements que participa en la lectura i que facilita l'atribució de significat a un material escrit. D'entre els components que permeten contextualitzar el text, que ajuden a fer-ne una interpretació i afavoreixen sentir-se atret per l'acte de llegir o escriure, trobem el coneixement que en el marc d'una societat com la nostra les persones desenvolupem

⁶ En contraposició a les “paraules funcionals” trobem les “paraules contingut”, entre les quals hi hauria el nom d'objectes i persones, els verbs que assenyalen l'acció, els adverbis i els adjectius.

⁷ És important fer notar que tant “en” –en compra-, com “des” –des de- són paraules que podem trobar de forma separada per blancs en l'escriptura convencional en català.

sobre la *funcionalitat i la utilitat* que té la lectura. De manera més específica, és primigèniament en el sí de la família i de les experiències lletrades que aquestes proveeixen als infants –lectura compartida de contes; possibilitat de presenciar l'escriptura i interacció amb textos diversos–, on aquests inicien la seva apropiació de tot un conjunt de sabers que els facilitaran l'accés al món escrit (Solé i Teberosky, 2001). La recerca entorn al paper de la família en l'àmbit de l'aprenentatge de la lectura ha mostrat que, a part de fomentar la motivació al voltant de la lectura i de la interacció amb textos escrits, també millora el coneixement del llenguatge oral i afavoreix, d'aquesta manera, disposar d'un millor vocabulari i d'una creixent capacitat fonològica (Denton, West i Walston, 2003; Neuman, 1996; Neuman i Roskos, 1989; Sénéchal, Lefevre, Thomas i Daley, 1998; Sulzby i Teale, 1991; Wood, 2002). Al mateix temps, les pràctiques lletrades de moltes famílies permeten una major comprensió de les convencions del text imprès, coneixement dels suports i de les característiques dels diferents tipus de text, així com del llenguatge –recursos retòrics– que es poden trobar en ells, i coneixement dels usos habituals de l'escriptura i la lectura (Goodman, 1992). Això permet explicar que, des de molt aviat, i malgrat que els seus coneixements no siguin completament articulats, els infants elaboren idees sobre el concepte i la funcionalitat de l'escriptura, les qual acostumen a ser molt més precises que les idees que tenen sobre aspectes convencionals del material escrit (p.e. el terme “paraula”; a Ortiz i Jiménez, 2001). A més, entre aquests coneixements incipients els infants també comencen a adonar-se de quina manera han de procedir quan es troben davant d'un text imprès per tal de llegir-lo (Clay, 1985; Ferreiro i Teberosky, 1979; Goodman, 1992).

De forma més específica, la recerca en aquest àmbit s'ha interessat pel reconeixement de diferents tipus de suport i el contingut que en ells s'hi pot trobar (Ferreiro i Teberosky, 1979; Goodman, 1992); per les idees i pensaments dels aprenents entorn a les funcions dels textos escrits –per què serveixen?– i, en un nivell més general, han indagat les creences dels infants sobre per què serveix llegir i quines fites permet aconseguir aquesta activitat. Les recerques en aquest àmbit han indicat que els coneixements sobre el llenguatge escrit es relacionen amb l'èxit en l'aprenentatge de la lectura (Ferreiro i Teberosky, 1979; Harlin i Lipa, 1990; Huba, Robinson i Kontos, 1989; Jiménez i Ortiz, 2000; Kontos, 1988; Ortiz i Jiménez, 2001; Tunmer, Herriman i Nesdale, 1988) i acostumen a combinar-se amb coneixements elevats en d'altres àmbits

de la lectura –com la comprensió del principi alfabètic i el coneixement de conceptes sobre l'imprès (Purcell-Gates, 1996)-.

Malgrat que els sabers que acabem de prendre en consideració són d'interès específic per la nostra recerca –donat que ens interessa identificar què saben els nens i nenes-, no funcionen independentment en el moment en què un s'aproxima al text escrit per intentar comprendre'l. Tots ells s'articulen en major o menor mesura davant d'una tasca de lectura, depenent de factors que atendrem a continuació.

3.4. Els procediments a l'abast per llegir

El fet que *l'escrit porta un missatge* als adults ens pot semblar que és d'una lògica irrefutable. Però als infants no els resulta, d'entrada, tan evident. Aprendre que el text té sentit i que vehicula un significat ens condueix a tractar la comprensió i els coneixements que la faciliten. Des de la concepció constructivista (Coll, 1990, 1996, 2001), s'explica que construïm representacions al voltant de la realitat, les quals es constitueixen en esquemes de coneixements que es van organitzant, reconstruint i modificant a mesura que aprenem, i són aquests esquemes els que ens permeten comprendre i donar sentit al que ens envolta. En el cas d'un text, la comprensió dependrà de diferents factors, vinculats al mateix text, -la seva estructura, la coherència interna del contingut-, referits al lector, entre ells, el fet de comptar amb coneixements -sobre el tema que està llegint, sobre el món en general- que li permetin interpretar el que llegeix i, per últim, dependrà també de les ajudes que rebí per posar en relació el que sap amb el que vol llegir.

En el cas del lector aprenent, la possibilitat de comprendre l'escrit estarà determinada per les estratègies que sigui capaç d'utilitzar, per si pot descodificar o no, si sap reconèixer algunes paraules globalment, si sap emprar el context per acabar de construir el significat.

Dependrà, en part, dels coneixements de què disposi l'infant, que pugui donar-li més o menys sentit. La lectura en els infants es presenta com un problema que cal resoldre, on què entraran en joc també les seves intencions i expectatives respecte de la seva pròpia competència, així com components motivacionals. Tots aquests aspectes adquireixen

molta rellevància, perquè permetran que l'infant s'involucri activament en una tasca que comporta dificultat, que hi dediqui esforços, i més ho farà si s'adona de la funcionalitat de la tasca, de què allò pot ser-li útil (Solé, 1992).

3.4.1. Procediments lectors i diferents tipus de text

Entendre les tasques de lectura com a situacions “problema”, comporta pensar que els nens i nenes poden adoptar diferents *procediments* per resoldre l'activitat i que alguns d'aquests procediments els resultaran més pertinents que d'altres per comprendre el significat.

L'estudi de les aproximacions que adopten els aprenents quan se'ls proposa de llegir un text s'ha dut a terme des de diversos marcs teòrics que comentarem de manera sintètica per destacar-ne algunes diferències. Des d'una perspectiva fonamentalment cognitiva les investigacions han postulat un conjunt d'estadis que se succeïrien de forma seqüencial⁸, i que es distingirien entre ells pel tipus de processos que els infants possessin en funcionament. Habitualment les recerques situades en aquesta perspectiva són experimentals i el tipus de textos que utilitzen per recollir els comportaments dels aprenents acostumen a restringir-se a paraules descontextualitzades i/o pseudoparaules. Indubtablement aquestes situacions restringeixen enormement els procediments susceptibles d'emergir durant la situació de lectura. Perquè no és el mateix haver de llegir textos desproveïts de context que “llegir” en situacions similars a les quotidianes, on els nens i nenes es troben amb textos molt diversos en suports diferents: llibres on hi ha imatges que els permeten aproximar-se al que diu l'escrit, en les quals poden recórrer al reconeixement global de paraules que coneixen, i també poden emprar el coneixement fonològic de què disposen, tot plegat d'una manera més o menys integrada.

Arribar a observar aquests diferents comportaments implica, en primer lloc, partir d'una caracterització de la lectura diferent a la que acabem de presentar. Comporta entendre l'acte de llegir com quelcom més dinàmic i canviant, que pot dependre no tan sols dels coneixements que té disponibles l'aprenent, sinó també de la seva capacitat per saber-los utilitzar en el moment en què correspon. A nivell del disseny metodològic de les

⁸ Vegeu el Capítol 1 (1.2.2. *L'aproximació cognitivista*, p. 28), on es presenta la proposta d'estadis fonamentada en les recerques de Frith (1985).

recerques en aquest àmbit, aquest fet suposa, entre d'altres aspectes, utilitzar materials de l'entorn per determinar com els nens i nenes proven de llegir-los, tot i que en alguns casos es modifiquin per tal que s'ajustin a les característiques del disseny –amb tasques pensades i amb consignes concretes-. Consistent amb aquest ús de material proper al context de l'infant, les tasques són concebudes com a veritables situacions problema, i per tant les anàlisis que es proposen se centren fonamentalment en identificar els processos que es posen en funcionament, i en intentar categoritzar els comportaments observables, identificant formes semblants de resoldre la tasca. Les recerques que han adoptat aquesta segona via les podem ubicar en un marc constructivista i/o socio-constructivista de l'aprenentatge de la lectura, marc que, com ja hem assenyalat, és al que ens adherim.

3.4.1.1. La lectura de textos acompanyats d'imatges

Anant als exemples concrets, estudis portats a terme amb infants de curta edat mostren que aquests s'aproximen al text buscant-ne el significat i intentant organitzar les informacions diverses a les quals atenen. Per exemple, Harste, Woodward, i Burke (1994), en un estudi amb infants de 3 a 6 anys, van concloure que aquests feien servir un conjunt divers d'estratègies tant en el moment de llegir com d'escriure. Entre d'altres, identifiquen l'estratègia d'"*intent semàntic*", la qual consisteix en la capacitat de predir què hi pot dir en un imprès. Aquesta estratègia és producte del coneixement que tenen els nens de què el text escrit té una funció comunicativa. Aquest saber els permet anticipar-se a allò que diu el text, i l'ús d'aquesta estratègia els ajudarà a anar descobrint les regularitats de la llengua escrita. Una altra estratègia és la "*negociabilitat*", que consisteix en fer un ús flexible dels coneixements de què disposen entorn a diferents sistemes, com el numèric, l'icònic, l'escrit..., per mantenir el sentit del missatge que ells consideren que el text transmet. En aquest cas l'estratègia comporta saber emprar la informació procedent d'una imatge per donar sentit al que proven de llegir. En aquest procés d'atribució de significat, posen en funcionament una nova estratègia, que consisteix en "*plantejar-se hipòtesis*" sobre què deu voler dir el text, i posar-les a prova. I finalment hi ha el procediment de "*sintonia fina*", que es refereix a la capacitat que tenen els infants d'utilitzar el coneixement que tenen sobre el llenguatge

en general. Això els permet establir diferències, per exemple, entre el llenguatge que cal emprar al llegir un conte, i el llenguatge que s'utilitza al parlar amb un conegut, i saben fer servir aquesta informació quan és oportú. Aquests procediments, des d'aquesta perspectiva s'aprenen abans de ser capaç de llegir convencionalment i són la base per progressar en l'aprenentatge lector.

Des d'una visió propera a la que acabem de presentar –en el sentit d'atribuir un paper molt actiu a l'aprenent lector-, trobem les aportacions d'una de les recerques més conegudes, i que més repercussions ha tingut en estudis posteriors sobre els procediments o estratègies utilitzades pels infants davant l'escrit, i en situació de lectura, el treball ja referit de Ferreiro i Teberosky (1979). Aquestes autores, i en el cas de nens castellanoparlants escolaritzats, proposen una classificació concreta dels progressos dels infants en la lectura d'un enunciat acompanyat per una imatge.

Una de les primeres hipòtesis que segons Ferreiro i Teberosky (op.cit.) els infants elaboren quan comencen a atribuir intencionalitat comunicativa als textos (Teberosky i Colomer, 2001), té a veure amb la idea que l'escrit representa el *nom* de la imatge que acompanya –en el cas que se li mostri un dibuix o imatge acompanyant el text-. És l'anomenada “hipòtesi del nom”, segons la qual, un text que acompanyi a una imatge representarà el nom d'aquesta. A partir d'aquesta atribució el procés envers a la integració de noves informacions procedents del text -quan aquest està constituït per una oració- comportaria les següents actuacions⁹:

a) mantenir separades la descodificació i el significat. En aquest cas l'alumne pot atribuir un sentit a l'imprès, basant-se en la imatge i, en alguns casos intenta atendre a algunes propietats del text -habitualment es tracta de propietats de tipus quantitatiu, com el nombre de fragments que identifica en el text- i no descodifica. Un altre tipus de conducta que s'inclou en aquesta dimensió suposa que el nen comença a descodificar alguns elements de l'escrit sense cercar el sentit, i per tant sense saber dir què diu el text. En d'altres ocasions, l'infant pot intentar integrar ambdues estratègies -comportament intermig entre a) i b)-, partint del sentit que pot atorgar a la imatge que observa i buscant alguna/es lletres que recolzin la seva hipòtesi.

⁹ Presentem un resum de la proposta que es presenta a Ferreiro i Teberosky, 1979 (pp. 131-138). Es pot consultar aquestes pàgines per veure exemples detallats dels comportaments que aquestes investigadores descriuen.

b) mostrar un conflicte entre el desxifrat i el sentit: Un dels comportaments que inclou aquesta dimensió consisteix en què l'infant anticipa el sentit del text fixant-se en la imatge, després desxifra i no és capaç d'integrar la informació que aquest procediment li proporciona amb el sentit que havia anticipat. També hi ha infants que anticipen el sentit del text a partir del que els suggereix la imatge, i tot seguit desxifren, provant d'integrar, en grau variable, la informació producte del desxifrat amb la informació inferida de l'observació de la imatge, la qual acaba sent el recurs per dotar de significat el text que s'ha desxifrat.

c) coordinació entre desxifrat i sentit, integrant-los i arribant a una resposta correcta -tot i que aquesta resposta no s'obtingui d'immediat, la qual cosa suposa que els infants fan relectures del text que han llegit oralment en un primer moment-. Entre les diverses conductes identificades i que s'integren en aquesta dimensió trobem infants que poden desxifrar, eliminar i reintegrar un fragment de text a condició que tant l'eliminació com la reintegració donin com a resultat oracions acceptables; també hi ha d'altres nens que poden integrar una part del text que no havia estat reconeguda en el desxifrat inicial quan prenen en consideració el sentit de l'oració -llegeixen un cop, es deixen una part que no comprenen i tornen a rellegir identificant el significat d'aquella paraula que no havien comprès-.

Les autores relacionen aquestes respostes amb un ordenament genètic de les mateixes, i assenyalen el fet que han estat mostrades per uns infants que tenen unes condicions de vida concretes i que han rebut un ensenyament que els ha portat a centrar-se, fonamentalment, en el desxifrat -aproximació instruccional de tipus sintètic-.

En una mateixa direcció apunten les troballes de Sulzby (1994), en aquest cas amb infants de parla anglesa. Sulzby va estudiar què feien els nens de pàrvuls quan se'ls proposava l'activitat de llegir contes, i també va trobar una progressió des de l'ús de procediments vinculats amb l'atribució de significats i l'ús d'índex contextuais -com pot ser la imatge-, fins que els infants comencen a conèixer el codi i utilitzen combinacions entre lectura "global" i descodificació, i posteriorment acaben emprant la descodificació en la seva recerca del significat del text.

Així mateix, Goodman (1992) assenjala que en el camí vers esdevenir lector autònom, el nen separa el seu coneixement de què el text escrit transmet un significat, del seu

coneixement de l'ortografia. Aquest fet explicaria que alguns infants que saben descodificar, tendeixin a atribuir un significat particular, idiosincràtic, al text llegit.

En consonància amb les aportacions dels estudis revisats, trobem d'altres recerques que introdueixen explícitament l'element d'ajuda per part de l'adult en el moment en què els infants assagen la lectura d'un text acompanyat d'una imatge. Aquest és el cas de l'estudi d'Elliott (1993) en el context francòfon i amb infants de 6 anys d'edat. Aquesta investigadora va observar que alguns alumnes, malgrat conèixer les lletres i poder-les anomenar explícitament quan se'ls demanava, no empraven aquest coneixement per llegir, sinó que atorgaven major importància al significat que podien atribuir a un dibuix que acompanyava el text -absència de relació entre codi i sentit-. Per contra, d'altres nens començaven a utilitzar la informació sobre les correspondències i la vinculaven al sentit -lligam entre codi i sentit-. En aquest segon cas, apareixien dues possibles actuacions dels alumnes. Per una banda, podia ser que trobessin per ells mateixos aquesta relació. També podia ser, però, que la identifiquessin gràcies a l'ajuda de la docent, la qual, a partir de la presa en consideració dels coneixements dels infants, es valia de diferents estratègies per ajudar-los a que utilitzessin el coneixement sobre les correspondències que tenien disponible. Concretament Elliott identifica tres estratègies docents diferents: a) per *acompanyament* –preguntant per quina lletra comença la paraula i si hi ha coincidència o no amb el que l'infant ha dit-; b) per *explicació o mimesi del procediment* que caldria seguir –explicació directa d'on cal mirar i què cal fer-; c) per *contra-suggerió o contra-exemple* –posant l'infant en conflicte dient-li que en el text posa una cosa diferent de la que ell ha dit, i demanant-li què pot fer per resoldre la situació-. En aquest estudi, com es pot observar, la intervenció educativa es pren en consideració per comprendre els resultats dels alumnes en aquesta situació, permetent aproximar-nos a la valoració dinàmica dels coneixements lectors dels alumnes, valoració que podem explicar amb conceptes propis del marc de la concepció socio-constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar –i.e. creació de zones de desenvolupament proper: indagació del que pot fer l'infant sol; del que pot fer amb l'ajuda adequada- .

De forma similar i amb escolars de parla catalana, Soliva (2001) va replicar un estudi de Chaveau i Rogovas (1993), amb infants des de 3 fins als 6 anys. Soliva (op.cit.) agrupa els comportaments dels infants en tres grans grups: els qui encara no identifiquen

l'escrit com a portador de significats; els qui comprenen que l'escrit conté el significat, però l'extreuen de la imatge que acompanya el text, malgrat que en alguns casos fins i tot són capaços de descodificar; i en darrer terme, els infants que serien capaços de llegir integrant el producte de la descodificació amb la informació procedent de la imatge, gràcies, en determinats casos, a l'ajuda proveïda per l'adult –el qual centra l'atenció de l'infant en aspectes concrets de l'escrit-.

Les recerques portades a terme posen de relleu, en primer lloc, la presència d'una seqüència en l'aprenentatge de la lectura –afavorida per l'influx de l'escola-, i també la complexitat de l'acte lector i de les estratègies de lectura que es van apropant cada cop més a la lectura adulta convencional, fins arribar a poder vincular informacions del text i combinar-les, si s'escau, amb les dades proporcionades per imatges. Des d'una perspectiva més cognitiva, la combinació d'estratègies que, com han assenyalat els diferents estudis citats, es posen en funcionament en la lectura de materials que presenten text i imatge, fan intervenir en diferent mesura la descodificació i l'atribució de significat. Aquest fet requereix de l'infant una distribució dels seus recursos atencionals, ja que, quan el procés de descodificació no està suficientment automatitzat, l'infant ha de gestionar informacions ben diverses que vénen explicades per l'esquema que es mostra a la Figura 1.

En segon lloc, sembla que la possibilitat de combinar de manera més eficaç la descodificació i el sentit en els nens i nenes que coneixen algunes lletres pot ser afavorida per ajudes concretes que situïn l'infant en un conflicte entre allò que la imatge li suggereix i la informació gràfica que se li demana que llegeixi. Aquesta ajuda, necessària en tots els casos, consistirà en intervencions diverses, segons que els processos d'ensenyament i aprenentatge que es planifiquen i porten a terme per afavorir l'adquisició de la lectura siguin tributaris o es trobin més o menys propers a l'aproximació analítica, la sintètica o l'analítico-sintètica (veure Capítols 1 i 2).

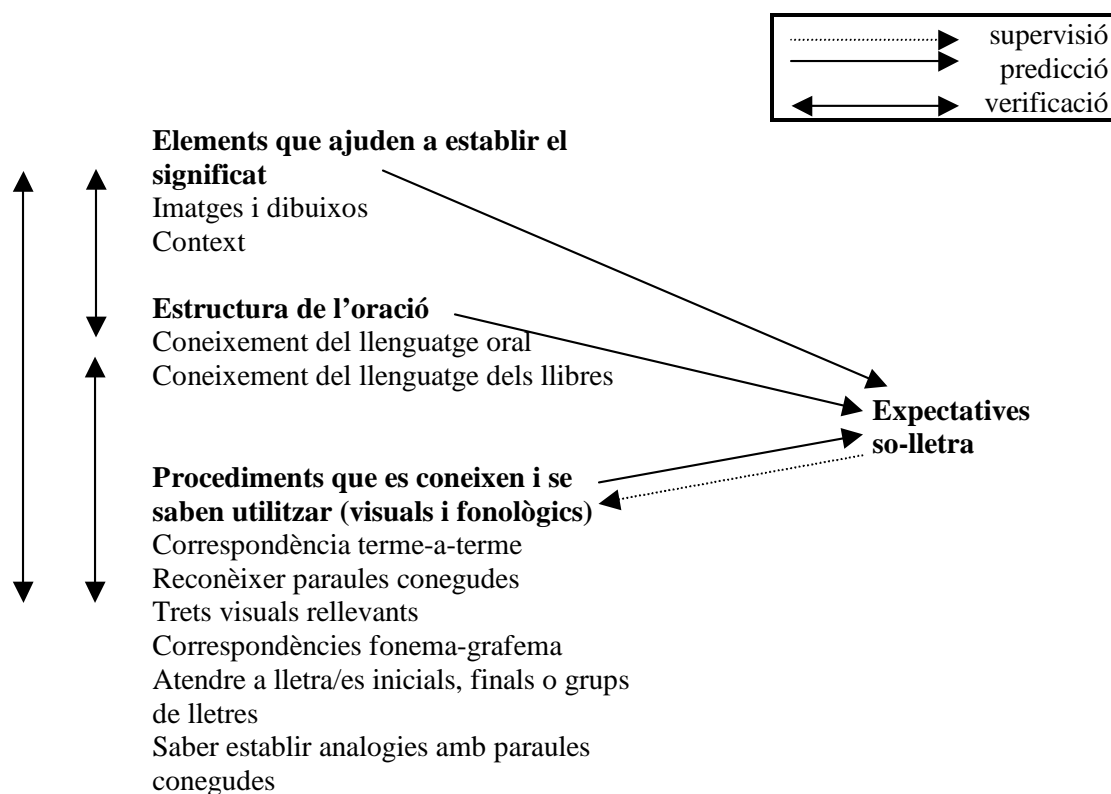


Figura 1. Sabers i processos que els lectors utilitzen en la recerca de significat del text escrit. Adaptat de Schwartz (1997).

Com es palesa a la Figura 1, en el moment de llegir, el nen ha de determinar fins a quin punt pren en consideració les dades que acompanyen al text i que poden ajudar-lo a comprendre de què parla. I ha de decidir com relaciona la informació obtinguda del procés anterior amb aquells coneixements dels quals disposa i que li permeten atribuir sentit al resultat de la descodificació i dels índexs textuais –l'oració o text on es troba allò que pretén llegir- que decideixi i sàpiga utilitzar. A més, aquests processos poden estar supervisats en major o menor mesura per part del lector, el qual, davant d'un conflicte entre sentit i descodificació, per exemple, pot optar a emprendre d'altres camins. La combinació d'aquests diferents processos pot acabar comportant que els alumnes facin una lectura comprensible i propera a la convencional, i també que presentin, en determinats casos, comportaments diversos que posen de manifest el funcionament actiu i implicat de la lectura, o bé les dificultats que aquesta els planteja. És per aquest motiu que alguns investigadors com Goodman, Watson i Burke (1987), Van Grunderbeeck (1994) i Clay (1985) suggereixen indagar les diverses problemàtiques que poden emergir en el transcurs de la lectura d'un infant. Atendre als errors o “descuits” –*miscues*- en termes de Goodman, Watson i Burke (1987), així com

a les modificacions –tipus d’error que comporta autocorreccions que s’efectuen al llegir-, pot ser un indicador útil dels aspectes del text als quals estan atenent, així com dels processos orientats a la comprensió que utilitzen.

3.4.1.2. *La lectura de noms d’infants*

També hi ha d’altres situacions en les quals els nens i nenes poden posar en funcionament diferents estratègies per llegir i que no tenen a veure amb la presència d’un text i una imatge. Un exemple de tasca en la qual els infants poden recórrer a estratègies diferents és la de “reconeixement de noms” (Ferreiro i Teberosky, 1979; Ferreiro, 1988; Share i Gur, 1999). En aquest tipus de situacions, saber que la representació gràfica té a veure amb noms de persones pot permetre a l’infant atribuir sentit a l’escrit sense requerir la presència de context extralingüístic, com indica Teberosky (1997). A més, com assenyalen Ferreiro i Teberosky (1979), els noms propis semblen “*funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación*” (p. 217). Conseqüentment, malgrat que en aquesta activitat no hi ha un context gràfic que pugui guiar a l’infant a l’hora d’elaborar possibles hipòtesis sobre què diu en el text, el fet de tractar-se de noms de nens i nenes que poden correspondre’s amb els noms de persones conegudes, pot configurar-se com un marc segur per portar a terme interpretacions que puguin estar orientades per índexs gràfics concrets (Share i Gur, 1999).

3.4.1.3. *La lectura de paraules descontextualitzades*

Per altra banda, proposar als infants que llegeixin paraules aïllades de qualsevol context que pugui afavorir la seva predicció, constitueix un recurs per identificar el tipus d’estratègies que posen en funcionament en aquestes situacions, que poden ser diferents de les que mostren al llegir textos que presenten d’altres ajudes. A diferència de la lectura acompanyada d’un context gràfic, aquesta activitat suposa una restricció en les possibilitats amb les quals compta l’infant per poder donar sentit al text. Si bé pot succeir que l’alumne reconegui alguna paraula de manera global, pel fet d’haver-la vist d’altres cops, en aquestes tasques es presenten paraules que els poden resultar desconegudes. Per tant, en aquests casos és necessari atendre a les lletres i saber que en base a elles es pot arribar al significat. Així doncs, l’infant ha de conèixer les grafies i la

seva relació amb un so concret per poder apropar-se amb major certesa al significat de la paraula. Així mateix, és imprescindible que sigui capaç de poder unir els sons per comprendre què diu el mot (Ehri, 1998). I, al mateix temps, és important que disposi del significat del mot, o que el conjunt de grafemes units el remeti a una paraula que ell pugui trobar i identificar en base al seu record i als esquemes de coneixement que hagi construït en les diferents experiències en les quals s'hagi vist involucrat.

3.4.2. L'ús del coneixement fonològic en la lectura i l'escriptura

Algunes de les investigacions realitzades en el context de l'aula (Elliot, 1993; Soliva, 2001) assenyalen un aspecte trobat per altres autors que han basat la seva recerca en la lectura de paraules aïllades en context experimental (Bryant i Bradley, 1998). Aquest es refereix a l'ús diferent dels coneixements fonològics, que en els inicis de l'alfabetització semblen ser més fàcilment utilitzables en un primer moment, per resoldre tasques d'escriptura, i que només en moments posteriors passarien a ser utilitzats en la lectura. Aquesta constatació remet a la naturalesa de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura i als processos que s'impliquen en la seva adquisició i en el seu ús. Així, trobem que en estudis que vinculen i comparen aquestes dues eines, es menciona el fet que, malgrat alguns aprenentatges són igualment vàlids i necessaris per ambdós processos, també hi ha alguns processos diferents que, ineludiblement, condicionaran l'aprenentatge i en determinaran l'ensenyament (Fitzerald i Shanahan, 2001). Així doncs, si bé el coneixement fonològic, discutit prèviament, és igualment necessari per establir les relacions entre els símbols gràfics i els referents sonors, resulta obligat en el cas de l'escriptura, ja que en intentar descodificar la cadena parlada –oral- per escriure, la reflexió metafonològica esdevé ineludible. En canvi, com hem anat dient, les conceptualitzacions dels infants sobre què es fa quan es llegeix, en el moment en què s'inicien en aquest aprenentatge, poden tenir poc a veure amb la descodificació i l'establiment de correspondències (Dockrell i McShane, 1997), ja que poden consistir en elaborar una interpretació del text en funció dels elements ideogràfics que l'acompanyin.

Llegir un text que no s'ha vist i memoritzat prèviament, en un sistema alfabètic com és el nostre exigeix conèixer les correspondències entre lletres i sons, però no només això.

En l'instant en què l'infant comenci a centrar la seva atenció en les lletres i els sons que s'hi relacionen, l'estratègia descodificadora haurà d'anar acompanyada d'una estratègia d'unió, de conjunció entre els diferents sons. Ens referim al procediment que Ehri (1991), anomena "to blend", i que Alegría (1997), anomena "assemblage", i que fa referència al fet de combinar els sons que resulten de descodificar, per unir-los construint un conjunt harmònic, és a dir, una paraula que ens pugui remetre al significat. Aquesta estratègia genera dificultats, entre les quals s'ha d'afegir la que deriva del fet que en la lectura s'ha d'arribar a comprendre quelcom que no està en la ment de qui llegeix, quelcom que depèn de l'autor del text. Per tant, llegir suposa haver d'integrar moltes informacions –sonores, gràfiques, coneixement previ- i utilitzar els procediments adients per assolir la comprensió del que hi ha escrit. En l'escriptura, l'autor del text disposa del significat que desitja transmetre o deixar plasmat damunt del paper. És més senzill llegir o rellegir allò que un volia significar quan ha acabat d'escriure–malgrat que als ulls d'algú altre no s'entengui-, que no pas arribar a comprendre l'escriptura feta per una altra persona.

Aquests fets s'han posat de manifest en nombroses recerques. Per exemple, Cuetos (1989), en un estudi fet amb nens espanyols, va identificar-ne alguns que no podien llegir determinades paraules que en canvi sí que podien escriure, i també passava en sentit contrari. Una possible interpretació per aquest fet és la que ofereixen Bryant i Bradley:

"(...) a esta edad, los niños escriben de forma fonológica. Para ellos escribir una palabra es una cuestión predominantemente de letras del alfabeto y de segmentos fonológicos. Adoptan el código fonológico. Pero eso cambia cuando leen, pues lo hacen por agrupamientos o reconocen palabras que les resultan familiares (...).

Los niños se especializan. Poseen estrategias, como la fonológica y quizá la visual, que emplean, pero lo hacen con moderación. En principio podrían usar la estrategia fonológica al leer, (...) pero no suelen hacerlo." (1998, pp. 88-91).

Aquesta interpretació apunta al fet que els nens "tenen el procediment", i l'utilitzen quan han d'escriure, però "no saben" que el poden utilitzar en situacions de lectura. És un fet interessant, doncs sovint la dimensió "saber/no saber que es pot utilitzar" no es té

en compte, i s'interpreta l'actuació de l'infant estrictament en termes de "conèixer" o "no conèixer" el procediment. Per Bryant i Bradley, (1998), semblaria que alguns infants han après a aproximar-se a la lectura en termes de "paraula global", és a dir, esperen reconèixer la paraula escrita de manera directa; si no poden reconèixer-la, no utilitzen el seu coneixement sobre "correspondències", perquè no consideren que el puguin emprar per llegir. En canvi, si que el poden utilitzar per escriure, perquè en els moments inicials de l'aprenentatge l'escriptura és per a ells una qüestió vinculada a l'anàlisi dels sons i a l'establiment de correspondències. Els autors consideren que en general els nens abandonen aquesta "especialització" tan diferenciada entre "el que cal fer per llegir" i "el que cal fer per escriure", tot i que alguns alumnes s'hi resisteixen, i òbviament presenten dificultats per poder llegir, perquè no usen els procediments adequats. En tot cas, la *hipòtesi* subjacent a aquest fet apunta en la direcció de què, per llegir, a més de disposar dels coneixements que permeten fer-ho, s'ha de *saber com* i en *quines condicions* cal utilitzar-los. És un aspecte vinculat a la naturalesa procedimental de la lectura; com en tots els procediments, les condicions d'utilització suposen un aspecte crucial del seu aprenentatge.

Per tant, sembla interessant indagar què saben els infants al voltant d'allò que poden fer per llegir; quins *coneixements declaratius sobre els procediments lectors*¹⁰ tenen sobre què poden fer o cal fer per llegir, i quan poden fer-ho. En la definició de la problemàtica de la nostra recerca aquest aspecte, relacionat amb el que *efectivament realitzen quan han de llegir i quan han d'escriure*, serà objecte d'atenció.

Com des de les recerques en l'àmbit metacognitiu s'ha conclòs, una cosa és disposar d'un coneixement –en el cas de la lectura de tipus procedimental-, i l'altre poder-lo explicitar i explicar-lo (Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1992; Martí, 2002; Pozo, 1996). L'interès en saber *què* saben els infants sobre com es llegeix o cal llegir respon a la premissa que el lector que conscientment sap què està fent mentre llegeix és un lector més sofisticat i assoleix una millor comprensió del text. Les recerques que han indagat en aquesta problemàtica s'han interessat per allò que els infants expressaven que feien quan provaven de llegir (Downing, 1970; Reid, 1966). Les conclusions a les quals arriben tenen a veure amb la dificultats dels infants de poder descriure en què consisteix

¹⁰Aquesta noció es recobreix parcialment amb el concepte de "coneixement condicional o estratègic" que Monereo defineix com "teoria que pot elaborar l'alumne sobre quan i per a què és adequat utilitzar un coneixement" (1998, p. 60).

la lectura, dificultat que disminueix a mesura que els nens i nenes van sent més capaços de llegir de forma similar a la convencional (Clay, 1972; Peronard i Crespo, 2002). Malgrat la complexitat d'el·licitar explicacions sobre els procediments que s'empren a l'hora de llegir, algunes recerques han identificat que, fins i tot aprenents que es trobaven a parvulari mencionen la importància d'atendre a les lletres i de poder-les dir plegades com a procediments necessaris en la lectura (Peronard i Crespo, 2002; Stewart, 1992). Un aspecte que resultaria interessant d'observar és com es combina aquesta capacitat amb la resta de coneixements que els infants posseeixen per atendre a la manera com s'aproximen a la lectura i al grau en què aquesta aproximació resulta exitosa.

3.5. Síntesi del capítol i consideracions per a la recerca

Com s'ha pogut constatar al llarg del capítol, aprendre a llegir i arribar a dominar la lectura, implica el domini de coneixements de naturalesa diversa que estan involucrats en la possibilitat de comprendre el text. Les recerques dutes a terme en les darreres dècades aporten una visió interrelacionada i polièdrica dels coneixements que hem detallat en aquest capítol: el coneixement fonològic –en tant que component de la consciència metalingüística-, el coneixement dels aspectes vinculats al sistema notacional, i les nocions incipients sobre la funcionalitat de l'escriptura. Aquests coneixements inclouen també els diversos procediments que els infants assagen per assolir la comprensió.

Així doncs, enfront d'un text escrit es construeixen un conjunt d'expectatives sobre el significat que aquest transmet. El que sustenta aquestes expectatives són els coneixements que es tenen sobre el llenguatge (coneixement lèxic, sintàctic, semàntic) i sobre els textos i el que es pot trobar en el seu interior (contingut, lletres, signes de puntuació, estructures lingüístiques concretes). A partir de les hipòtesis que genera, el lector pot provar d'interpretar el text fent correspondre una paraula per cada fragment de text que identifica. O bé intentar reconèixer algunes paraules i/o atendre a la informació procedent de la descodificació, podent o no unir els diversos productes de la descodificació en un tot conjuntat.

En definitiva, respecte dels coneixements implicats en l'aprenentatge de la lectura, sembla important remarcar no només la seva diversitat i complexitat, sinó el seu caràcter de construcció progressiva. Com afirmen Garton i Pratt, "*dentro de la progresión general que tiene lugar desde el desarrollo de algún conocimiento inicial de qué es la lectura, hasta el dominio del proceso, existe una compleja red de habilidades que pueden desarrollarse de formas distintas para los diferentes niños*" (1991, pàg. 202). Les recerques que s'han ocupat de les estratègies que els nens posen en pràctica quan llegeixen, mostren que en ocasions no són conscients que poden utilitzar coneixements que de fet ja utilitzen de manera exitosa quan necessiten escriure. La interpretació d'aquesta discrepància en termes de la representació que l'infant elabora respecte del que cal fer per llegir i del que cal fer per escriure –representació que es genera en el curs de les experiències educatives en que està aprenent ambdues eines- és plausible, però està encara poc investigada, al menys en el nostre àmbit.

A més, els nens i nenes van desenvolupant durant un període dilatat en el temps i depenent de nombrosos factors -experiències prèvies, influència del context sociocultural, familiar...-, una complexa xarxa de coneixements sobre el material imprès. Com ja s'ha explicat, no és únicament en el context escolar que els infants poden construir coneixements sobre el material imprès, tot i que en aquest context s'intentarà fer d'una forma sistemàtica i planificada. Donat que els i les docents sostenen idees diverses sobre l'aprenentatge de la lectura i, per tant, sobre com cal ensenyar, pot ser interessant atendre a la possible influència que diferents aproximacions instruccionals poden exercir en els coneixements que els alumnes construeixen. En el capítol anterior (*Capítol 2. L'ensenyament de la lectura: de la teoria a la pràctica*), hem introduït ja algunes referències als aprenentatges que els alumnes poden desenvolupar de forma diferenciada en funció de la perspectiva instruccional en què participen. És probable que els coneixements que construeixen, malgrat presentin similituds, siguin sensibles a la influència educativa, i per tant mostrin també diferències significatives entre ells.