



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 5

LES REPRESENTACIONS DOCENTS SOBRE L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE DE LA LECTURA INICIAL (FASE I). ANÀLISI I RESULTATS

5.1. Fase I: Aproximacions de les docents a l'ensenyament de la lectura inicial....	185
5.2. Procediment d'anàlisi de les entrevistes.....	188
5.3. Resultats de l'anàlisi de contingut de les entrevistes.....	195
5.4. Contrastació de les expectatives inicials referides a l'objectiu 1: Caracterització de les representacions de les docents.....	209

En aquest capítol presentarem els resultats corresponents a la primera fase de la recerca, dirigida a indagar les representacions que diferents docents sostenen respecte del procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura inicial. En primer lloc, començarem recordant les dimensions que permeten distingir entre les tres aproximacions instruccional i les característiques que aquestes presenten –ambdós aspectes han estat exposats en el Capítol 1-. Seguidament presentarem el procediment i instruments d'anàlisi de les entrevistes fetes a les docents i els resultats que s'han obtingut. Finalment, tancarem el capítol amb la contrastació de les expectatives inicials que vam formular en termes d'hipòtesis –veure Capítol 4-, amb els resultats obtinguts en aquest fase.

5.1. Fase I: Aproximacions de les docents a l'ensenyament de la lectura inicial

Abans d'endinsar-nos en la presentació del procediment d'anàlisi de les entrevistes fetes amb les mestres, convé recordar que la indagació de les representacions de les docents sobre l'ensenyament de la lectura inicial comportava atendre, de manera general, a les creences i idees sobre la lectura, el seu aprenentatge i el seu ensenyament, i de forma específica, a les característiques de les activitats que les mestres senyalaven planificar i a les quals atorgaven una major importància. Mitjançant la identificació d'aquestes activitats i situacions i l'atenció a dimensions com la seqüència en què es proposen, les tasques en les quals es concreten, detallant els objectius als quals responen, els continguts que emfatitzen, els materials, els criteris d'avaluació i l'organització social de la qual es doten, esperàvem poder corroborar i concretar la caracterització de les mestres seleccionades en primera instància com a properes a una de les aproximacions instruccional a l'ensenyament d'aquest contingut: la perspectiva analítica, l'aproximació sintètica o l'aproximació analítico-sintètica.

La caracterització en profunditat d'aquestes aproximacions ha quedat establerta en el Capítol 1. A la Taula 1 n'oferim una síntesi comparativa perquè serveixi de marc de referència del que anirem exposant.

Taula 1

Característiques diferencials de les tres aproximacions a l'ensenyament de la lectura inicial

Aproximacions Dimensions	<i>Sintètica</i>	<i>Analítica</i>	<i>Analítico-sintètica</i>
Objectius d'ensenyament, continguts que s'emfasitzen	Assolir habilitats. La comprensió és el resultat de la descodificació i no es proposa un treball específic dirigit a consolidar-la.	Assolir la comprensió i el significat, que és fruit de la transacció entre lector-text. Comprendre els usos i funcions socials de la lectura.	Assolir la comprensió i el significat mitjançant activitats que incorporin, a més de continguts significatius, la codificació, la descodificació i l'establiment de correspondències. Comprendre els usos i funcions socials de la lectura.
Proposta de treball dels continguts relacionats amb l'alfabetització recollits en el currículum	Ensenyament de la lectura –gairebé sempre abans de començar a treballar l'escriptura-, amb una instrucció sistemàtica i organitzada atenent a la següent seqüència: En primer lloc, ensenyament de les correspondències, seguit pel treball de síl·labes, per arribar a la lectura de paraules i finalment d'oracions. El focus principal recau en l'estructura dels continguts, els quals es refereixen, bàsicament, als aspectes superficials de l'imprès – lletres, síl·labes i paraules- i en molts casos es centra en la seqüència proposada per un material editat.	La instrucció parteix de textos amb significat i inclou habilitats i estratègies que el docent mostra com cal utilitzar. Es procedeix situant l'atenció en el tot –text, oració -, i es segueix atenent a les parts del text – paraules-. En les propostes més radicals es nega la necessitat de treballar les correspondències. Es treballa sobre un contingut significatiu per als alumnes, a partir de la presa en consideració de les quatre habilitats lingüístiques: llegir, escriure, escoltar i parlar. El focus del currículum està situat en el nen, els seus interessos i les competències que mostra.	Semblant a l'analític, ja que parteix de l'anàlisi de textos escrits amb significat i funció concreta. Incorpora, de forma més explícita i sistemàtica el treball sobre les correspondències i sobre d'altres unitats de l'imprès que l'alumne ha d'anar adquirint en situacions significatives. La figura de l'ensenyant en la planificació de les tasques i en l'oferiment d'ajuda als infants es considera un recurs imprescindible per assegurar que els alumnes construeixen en el sentit o direcció que requereixen els continguts que es treballen.
Materials	Llibre o fitxes que incorporen exercicis i activitats pensades per treballar les habilitats considerades “pre-requisits” i, en menor mesura, la lectura. Els materials que s'empren més freqüentment amb l'objectiu d'ensenyar a llegir tenen un vocabulari controlat i repetitiu, i situen l'èmfasi en les lletres	Textos procedents de l'entorn social de l'infant, amb la diversitat de gèneres, estructures i vocabulari que poden presentar. Escrits elaborats pels mateixos alumnes.	Textos procedents de l'entorn social de l'infant, amb la diversitat de gèneres, estructures i vocabulari que poden presentar. Escrits elaborats pels mateixos alumnes. Eventualment, recurs a material curricular per assegurar el treball de les correspondències.

	concretes, i en textos que tenen poc a veure amb els que s'utilitzen en contextos socials externs a l'escola.		
Organització social i temporal de l'activitat	<p>Alumnes treballant habitualment de forma individual.</p> <p>Presència de moments concrets establerts a l'horari escolar per treballar de forma específica els continguts vinculats a la lectura i/o escriptura.</p>	<p>Col·laboració entre iguals (parelles o petits grups) i també treball individual. Les activitats poden ser seleccionades en alguns casos pels mateixos alumnes.</p> <p>No hi ha un horari determinat per treballar la lectura i l'escriptura de forma específica.</p>	<p>Col·laboració entre iguals (parelles o petits grups) i també treball individual. Les activitats poden ser seleccionades en alguns casos pels mateixos alumnes.</p> <p>Hi ha clara consciència que la lectura i l'escriptura es treballen en nombroses ocasions i que requereixen d'un tractament específic. Això comporta destinar moments concrets per centrar-se a ensenyar aquests dos continguts.</p>
Activitats d'escriptura	Les activitats d'escriptura que es proposen estan centrades en els aspectes gràfics (resseguir, copiar) o que requereixen omplir buits en les fitxes, afegint lletres o com a molt paraules.	Les activitats d'escriptura remetent a temàtiques que interessin i/o han estat escollides pels infants. Escripcions lliures, en les quals els infants puguin lletrejar segons el seu nivell de conceptualització de l'escriptura.	Semblant a l'analítica, ja que les temàtiques d'escriptura poden ser proposades pels alumnes. Aquests poden trobar-se en nivells diversos en relació al domini d'aquest instrument, però amb un major seguiment i intervenció per part del docent que en l'aproximació analítica-encaminada a millorar la comprensió del sistema d'escriptura-.
Activitats de lectura	La instrucció en lectura segueix la proposta de la guia preparada per una editorial, complementada pel treball de tipus fonològic; realització de fitxes de correspondències grafonèmiques; reconeixement de lletres i síl·labes; i la lectura repetida de paraules aïllades i posteriorment de frases, amb la finalitat de practicar les habilitats apreses.	Lectura holística del text i combinada amb activitats d'escriptura que provinquin dels interessos dels infants; aproximació a l'experiència del llenguatge, episodis de dramatització creativa; lectures repetides de llibres, contes i històries dictades o bé a la mestra, o bé escrites pels mateixos alumnes; textos vinculats als centres d'interès i a unitats temàtiques d'aprenentatge.	Semblant a l'analític, però abordant de manera més sistemàtica el treball sobre les correspondències entre grafemes –sons en el marc d'activitats de lectura que es plantegen com a problemes que cal resoldre. Activitats que comporten l'ús de textos diversos que transmeten significat. S'atorga importància al paper del docent com a model lector que pot mostrar, explicitar i acompanyar als infants en el seu procés d'aprenentatge.

<p>Bases teòriques: L'aprenent i els coneixements que necessita.</p>	<p>Les bases teòrico-epistemològiques que sostenen aquesta perspectiva es troben en les tradicions empiricistes de la filosofia i en la psicologia conductista.</p> <p>La lectura és un procés altament automatitzat i modular que no necessita informació contextual important per a la seva execució.</p> <p>El sistema alfabètic es concep com una mera transcripció de sons, que constitueixen la base del que cal ensenyar i aprendre.</p> <p>L'habilitat de codificar ha de ser ensenyada directament, partint dels elements considerats més simples (lletres, sons) i seguint fins arribar als considerats més complexes (paraules i oracions). Visió del procés de lectura que es correspon amb el model "bottom-up".</p> <p>La descodificació del text condueix de manera necessària a la seva comprensió.</p>	<p>Perspectiva propera a visions interactives, cognitivistes i constructivistes</p> <p>La lectura és un procés dirigit pel context. Els lectors usen coneixements sintàctics/semàntics i coneixements sobre el text per generar les seves prediccions.</p> <p>A partir dels coneixements implícits que tenen sobre ortografia, sobre les paraules, que han anat construint en les interaccions amb tot tipus de textos, generen estratègies de recerca i predicció que els condueixen a la comprensió.</p> <p>Visió del procés de lectura que remet al model "top-down".</p> <p>L'habilitat de codificar s'aprèn de forma "natural", gràcies a les situacions de lectura en les quals es veuen involucrats els lectors debutants i sobretot, si es combina amb pràctiques d'escriptura espontània.</p> <p>Calen propòsits reals per comunicar-se.</p>	<p>Perspectiva propera a propostes socio-constructivistes de l'educació escolar, fonamentalment a la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge.</p> <p>Es parteix de l'assumpció que els alumnes construeixen coneixements sobre la lectura i l'escriptura abans i tot d'entrar a l'escola.</p> <p>S'entén, així mateix que l'aprenentatge d'aquestes dues eines comporta haver de comprendre, d'apropiar-se de diferents unitats lingüístiques necessàries per encarar-se a diferents textos.</p> <p>Així, cal construir les diferents unitats: fonema, síl·laba, paraula, oració, text... Aquest coneixement, de caire implícit en els seus inicis es construeix gràcies a la interacció amb textos de característiques diverses i amb les ajudes que el docent ofereix.</p> <p>La visió de la lectura es correspon amb un model "interactiu".</p> <p>S'atorga importància a les situacions socials d'ensenyament informal en què els infants participen.</p>
---	---	---	---

5.2. Procediment d'anàlisi de les entrevistes

En el Capítol 4 hem deixat constància dels instruments emprats per a la recollida de dades relatives a les docents. Més específicament, hem assenyalat les característiques de les entrevistes, la seva potencialitat i limitacions i hem concretat el guió d'entrevista que vam utilitzar per assolir els objectius que preteníem (4.3.1.1. *Instruments d'indagació de les representacions de les mestres sobre l'ensenyament inicial de la lectura i*

procediment seguit a les entrevistes). Recordem també que s'intentava accedir a la descripció que les mestres feien de la seva pràctica docent, prenent com a referència les situacions concretes que plantejaven a l'aula, de manera que fos possible inferir les representacions més profundes i implícites sobre la lectura, el seu ensenyament i el seu aprenentatge a partir de l'anàlisi de la descripció i explicitació de les activitats que organitzen per ajudar a aprendre als alumnes.

Reprendrem, doncs, l'anàlisi de les dades recollides mitjançant les entrevistes semiestructurades, que van ser contrastades amb les informacions recopilades a les entrevistes informals i les observacions de la fase III.

Prenent com a referència les dimensions exposades a la Taula 1, vam procedir a elaborar una pauta d'anàlisi que les prenguéssim en consideració, n'inclogués d'altres de rellevants i destaqués les subdimensions pertinents per a l'anàlisi del contingut de les entrevistes. El conjunt de dimensions i subdimensions elaborades responen als criteris d'exhaustivitat i exclusivitat, i es presenta a la taula següent:

Taula 2

Dimensions i subdimensions per a l'anàlisi de les entrevistes

1. Aproximació metodològica a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura per part de la docent¹:

*Tipus d'aproximació general a l'ensenyament de la lectura

*Objectius que es proposa la mestra

2. Caracterització general de les activitats destinades a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura:

2.1. Tipologia i sistematització: Activitats i/o situacions que es consideren fonamentals per a l'aprenentatge de la lectura.

*Per a cada activitat:

2.1.a) La mestra es refereix a l'activitat com a fonamental per treballar la lectura (li atorga molta **importància**)/ es refereix a l'activitat com a propícia per treballar aspectes relacionats amb la lectura (li atorga una **importància relativa**)².

¹ Aquesta primera dimensió ha estat explicada al Capítol 4 -4.3.1. *Procediment de configuració de la mostra i instruments d'indagació de les representacions de les mestres sobre l'ensenyament de la lectura-*, ja que va ser utilitzada amb la finalitat de seleccionar les docents i caracteritzar les seves aproximacions instruccionals a l'ensenyament de la lectura inicial.

El tipus d'aproximació general a l'ensenyament de la lectura inclou les següents subdimensions: sintètica, analítica i analítico-sintètica.

L'objectiu que es proposa la mestra, es refereix a les finalitats implícites o explícites que es proposa cada docent en relació a l'ensenyament de la lectura inicial, i que permeten distingir entre les tres aproximacions instruccionals identificades.

2.1.b) Periodicitat: L'activitat es realitza trimestralment, setmanalment, diàriament, un cop a la setmana, un cop al mes, d'altres.

2.1.c) Presència d'una seqüència determinada i responsabilitat en l'establiment d'aquesta seqüència (PCC o qualsevol altre material elaborat des del centre; mestra, mestra i mestra de suport, material editat), així com el grau de participació dels alumnes en la configuració de la situació de lectura i/o escriptura que proposi la mestra.

2.2. Continguts treballats en el transcurs de l'activitat.

*Continguts que les activitats identificades permeten treballar millor.

2.2.a) *Procediments lectors* (de tipus sublèxic) que es consideren rellevants per a l'aprenentatge de la lectura:

- a- Treball a nivell **fonològic**: tasques de discriminació auditiva, realització del so determinat, rimes, segmentació oral de paraules, ...
- b- Treball en relació a l'establiment de **correspondències so-grafia**: tasques consistents en la presentació de grafies determinades, o identificació dels sons que configuren una paraula per poder-la escriure o llegir –atenent específicament a les grafies-.
- c- Treball centrat en la unió de diverses grafies, generalment agafant com a unitat la **síl·laba**: mostrar i/o explicitar com es produeix la unió de les diferents grafies en la formació de síl·labes, que poden ser del tipus CV, CCV o VC, VCC.
- d- **Orientació i direccionalitat** de l'escrit.

2.2.b) *Lectura*:

- a- Establiment de **prediccions** sobre què transmet un determinat text en base al context que ofereix la imatge (contes, diaris...).
- b- Ús de la **lectura global** o bé emprant **índexs parcials** (algunes lletres que es reconeixen) per llegir paraules en context –lectura dirigida a extreure el significat de l'escrit sense centrar-se en el reconeixement de tots els grafemes que constitueixen la paraula o text-.
- c- Lectura de **paraules o oracions sense context**, o bé amb l'única presència de dibuixos –lectura que es proposa amb l'objectiu de practicar la descodificació-.
- d- Ús de la lectura com a instrument per **revisar** l'escriptura pròpia o la dels altres.
- e- **Comprensió lectora** (quan les docents facin menció explícita o es consideri que la finalitat o objectiu del treball de lectura recau en la possibilitat de seguir el fil argumental d'un text).
- f- **Plaer de llegir** (quan les docents mencionen explícitament que els infants han de gaudir de la lectura, han de trobar-se implicats en situacions on la lectura respongui a finalitats lúdiques...).

² A les docents se'ls demanava explícitament el grau d'importància que atribuïen a les activitats que descrivien, atenent a si elles consideraven que els permetien treballar la lectura de manera més clara i explícita, o bé emfasitzaven d'altres objectius que no eren pròpiament de lectura.

³ Aquesta categoria és d'una naturalesa diferent de les que integren la subdimensió d'*escriptura*, ja que remet fonamentalment a l'objectiu o funció per la qual es demana als infants que escriguin. En els casos que hi hagi continguts vinculats a l'*escriptura*, i al mateix temps a la categoria de *procediments lectors* aparegui "treball de correspondències", cal entendre que els continguts d'*escriptura* s'utilitzen fonamentalment amb l'objectiu d'establir relacions so-grafia.

⁴ Es va tenir en compte que en determinades activitats es proposaria als aprenents de llegir i escriure paraules aïllades que no podrien situar-se en relació a cap gènere textual concret. Per aquest motiu es va incloure la categoria d'*anecdòtic* on s'ubiquen les paraules i frases que s'empren per practicar la descodificació, tant a nivell de lectura com d'*escriptura*.

2.2.c) *Escriptura:*

- a- **Còpia** de textos que han **elaborat** entre tots.
- b- **Còpia** de textos amb la finalitat de treballar el grafisme: resseguir un text escrit, continuar una sèrie escrita i còpia, amb o sense pauta.
- c- Treball de **dictat**: la **mestra** dicta o demana als infants que escriguin quelcom; o bé els **alumnes** dicten a la mestra o als seus companys.
- d- Escriptura **lliure** (no subjecta a un model que calgui copiar, sinó que l'infant decideix – en el marc de l'activitat que s'està desenvolupant-, la paraula o text que escriurà)
- e- Ús de l'escriptura **per aconseguir un objectiu** o funció concreta que va més enllà de la reflexió sobre els sons i els seus referents gràfics (escriptura per recordar allò que s'ha dibuixat, per portar un missatge a casa,...)³.

2.2. d) *Altres:*

- a- Expressió oral (tasca que comporta realitzar una explicació o expressar-se oralment).
- b- Hàbits de treball (saber estar en silenci mentre es llegeix, saber escoltar, saber manipular un llibre i endreçar-lo un cop s'ha llegit...)

2.3. Materials

* Tipus de text, autoria i procedència

La subdimensió de material integra dos eixos que permeten determinar les característiques dels textos amb els quals es porten a terme les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la lectura. Un d'aquests eixos fa referència a la *tipologia textual*, al tipus de text entorn al qual es desenvolupa la tasca.

L'altre eix, el *d'autoria* recull la procedència del material, és a dir, qui l'ha elaborat i amb quina finalitat. Aquestes dues subdimensions permeten distingir entre textos editats que s'utilitzen amb la finalitat específica d'ensenyar a llegir i a escriure segons les orientacions incloses en el mateix material, d'aquells materials que, per les seves característiques serveixen, en la vida quotidiana, per assolir d'altres finalitats diferents de la pràctica "rutinària" de la lectura.

2.3.a) *Tipus de text* (partint de les classificacions exposades per Cassany, Luna i Sanz, 1991; Solé, 1992, 1997; Teberosky, 1997)⁴:

- a- Text **narratiu** (conte, llegenda)
- b- Text **descriptiu** (definicions de diccionaris, inventaris, etc.)
- c- Text **poètic** (cançó, poesia, refranys, endevinalles)
- d- Text **expositiu** (text que proporciona informació conceptual sobre determinats fenòmens)
- e- Text **informatiu** (text periodístic, notícies)
- f- Text **d'instrucció** (instruccions o guies per posar en funcionament algun aparell o receptes per elaborar, per exemple, un pastís)
- g- **Missiva** (cartes)
- h- **Llista /etiquetatge** (escrit amb una clara funció de record i/o de transmissió d'informació a d'altres persones. Consisteix en un recull de paraules. P.e.: llista de noms de nens de la classe que es queden a dinar, o posar el nom als elements que apareixen en un dibuix fet per poder-ho explicar a casa).
- i- **Anecdòtic** (textos per practicar la descodificació –en el cas de la lectura-, i la codificació –en l'escriptura-: paraules aïllades; frases soltes que no formen part de cap text més extens ni estan relacionades amb el treball de continguts concrets).
- j- **Altres**

2.3.b) *Autoria i procedència:*

- a- Material/text específicament dissenyat per a l'ensenyament de la lectura o escriptura, de procedència editorial que s'utilitza segons s'especifica en el mateix material (llibres de lectura, bloc de fitxes, quadernets d'escriptura). **Editorial**
- b- Material/text que proposa la mestra i/o l'escola per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura i que pot haver estat elaborat per la mestra o procedir d'uns materials que s'han anat recopilant al llarg del temps i que s'utilitzen amb la finalitat concreta de

- treballar la lectura com a contingut d'ensenyament i aprenentatge (fitxes elaborades per les pròpies mestres i materials utilitzats segons les decisions de les docents). **Mestra**
- c- Material/text elaborat pels infants –produït per ells mateixos-. **Alumnes**
 - d- Materials/texts que presenten continguts i tipologies textuals diverses i que no s'acostumen a utilitzar amb la finalitat específica d'ensenyar a llegir. Poden ser materials que poden servir per treballar determinats continguts: llibres de la biblioteca de l'aula o de la biblioteca de l'escola i que poden tractar sobre temes diversos i poden ser utilitzats amb finalitats diverses (llibres sobre plantes, animals, paisatges; llibres de contes; diccionaris... **Libres de coneixement divers**
 - e- Materials/texts que es caracteritzen per la funcionalitat i significativitat que poden tenir pels alumnes del centre, ja que es tracta de documents elaborats per algú que té a veure amb ells, etc: cartes elaborades per algú extern al centre, contes elaborats pels pares, tríptics informatius procedents de la comunitat on viuen els infants, anuncis, retalls del diari, receptes...**Textos de circulació social**

2.3.c) Tipus de grafia que s'empra:

- a- Sols lletra majúscula (anomenada col·loquialment, *de pal*) fins que els infants dominin tot el conjunt de lletres.
- b- Lletra lligada majúscula i minúscula.
- c- Lletra majúscula (*de pal*) i lletra lligada.

2.4. Organització social de l'activitat:

- a- Mestra-grup classe.
- b- Mestra-infant.
- c- Mestra-petit grup (racons).
- d- Infant-infant.
- e- Infants treballant individualment.

(presència de la mestra de suport en alguna de les situacions)

2.5. Registre i valoració dels progressos i dificultats dels infants.

*Valoració i registre que la mestra fa del treball dels alumnes:

- a- Grau de seguiment i valoració dels progressos i dificultats dels alumnes – fonamentalment en la lectura que aquests porten a terme-. (Si es valora regularment – **molt sistemàticament**-; o es fa a final de curs i en moments particulars, quan es disposa de temps –**poc sistemàticament**-), i presència d'un registre on quedi constància dels aspectes que s'han valorat.

Les dimensions i subdimensions que configuren la pauta permeten ubicar les respostes de les mestres, identificar els aspectes rellevants de la seva planificació per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura, i detectar les principals diferències entre la pràctica docent que cadascuna afirma portar a terme.

La primera dimensió va ser l'emprada per procedir a la selecció de les docents, així com per caracteritzar l'aproximació general de cadascuna d'elles a l'ensenyament de la lectura (Capítol 4).

En segon lloc, apareix una dimensió destinada a identificar quines activitats, des de la perspectiva de les docents, ajuden a l'aprenentatge de la lectura, ja siguin activitats explícitament dissenyades per a l'ensenyament-aprenentatge d'aquest contingut, o bé mitjançant tasques que no comporten un ensenyament tan explícit.

Com s'ha vist, per a cadascuna d'aquestes situacions es proposa indagar les següents subdimensions:

- La concreció d'algunes dades referents a totes aquelles activitats que les mestres consideren importants per a l'aprenentatge de la lectura, la seva periodicitat, si estan seqüenciades, d'on prové l'establiment de la seqüenciació -el que permet inferir el grau de sistematització que presenten-, i en quin grau la mestra deixa participar els alumnes en la configuració de la situació d'ensenyament-aprenentatge.

- Els continguts relacionats amb l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Per ajudar a la seva identificació s'han diferenciat els continguts relacionats amb els procediments que són compartits en l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura, distingint en segon terme aquells procediments que són més específics d'un d'aquests dos àmbits i d'altres continguts que les mestres també poden mencionar que treballen durant l'activitat.

- El tipus de material/ text i la seva procedència, així com la tipografia en què es presenta. És, per tant, una dimensió que pretén descriure de forma ajustada quins textos s'utilitzen i qui n'és l'autor.

- L'organització que presenta l'activitat que es pretén desenvolupar a nivell general. Per a cadascuna de les activitats que les docents proposen als seus alumnes pot identificar-se una o més formes predominants d'organització social que s'adopten per assolir les finalitats de les diferents tasques. Amb aquesta dimensió, per tant, es pretén aconseguir deixar constància d'aquestes diferents maneres de concretar l'activitat conjunta.

Finalment, la darrera subdimensió es relaciona amb l'avaluació que es porta a terme dels progressos dels infants, si se'n guarda algun tipus de registre, i quines mesures s'adopta davant de les dificultats que els alumnes poden presentar en algun moment del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Òbviament, les informacions obtingudes a través de l'entrevista han contribuït, de vegades de manera directa, però sobretot indirectament, a trobar nous indicadors que

permetessin, d'una banda, conèixer amb més profunditat les finalitats que les mestres perseguïen i la perspectiva metodològica que utilitzaven; d'altra banda, han servit, com es veurà, per reafirmar l'atribució inicial realitzada de cada una de les docents a una opció metodològica determinada. A nivell de la pauta d'anàlisi aquest fet ha comportat que, si bé la majoria de les dimensions, subdimensions i categories havien estat elaborades *ad hoc*, l'anàlisi de les respostes de les mestres ens ha conduït a afegir-ne i/o matisar-ne algunes de les que havien estat prèviament identificades, amb la finalitat de ser el màxim d'exhaustius en l'anàlisi.

Les entrevistes –inicials i al llarg del procés-, van ser transcrites de manera narrativa. A continuació, i sobre el material transcrit es van efectuar diverses lectures globals, i es van codificar les respostes a les qüestions fent correspondre les unitats de registre –en el nostre cas, *enunciats i/o temes* sobre els quals es preguntava o les mestres comentaven en relació a les qüestions formulades- amb les categories identificades per a les diverses dimensions i subdimensions de la pauta d'anàlisi. D'aquesta forma es pretenia organitzar la informació codificada de les entrevistes i fer-ne el buidatge⁵.

El procediment obligava a anar identificant nuclis de resposta que potser no apareixien de manera seqüencial, però que feien referència als mateixos tòpics. De manera més específica, es cercava si les informacions que es proporcionaven en diferents moments de l'entrevista eren consistents entre elles, i en cas contrari, s'intentava detectar possibles inconsistències i/o contradiccions. Es tracta en tot cas d'una anàlisi qualitativa, que tot i incloure un grau no menyspreable d'elements interpretatius, s'ha intentat regular, bàsicament, a través de dos procediments. El primer, ja comentat, atribuint les informacions sobre un tòpic a una categoria quan aquestes verbalitzacions no oferien dubtes, per la seva claredat i/o perquè en diversos fragments de l'entrevista – o entrevistes posteriors- les referències al tòpic analitzat eren internament consistents. El segon, en els pocs casos en què la informació era ambigua, i la seva caracterització presentava interrogants, consultant l'opinió d'un expert que coneixia bé la pauta d'anàlisi, i prenent la decisió que es considerava més consistent.

⁵ La taula de codis es pot consultar a l'Annex X; un exemple de codificació de les informacions aportades a les entrevistes es mostra a l'Annex XI; i el buidat d'una de les entrevistes corresponents a una de les mestres es troba a l'Annex XII.

5.3. Resultats de l'anàlisi de contingut de les entrevistes

Els resultats obtinguts es comentaran per a cada aula i mestra, caracteritzant les activitats i situacions que van ser destacades com a més importants en primer lloc, i en segon lloc, s'atindrà a aquelles activitats i situacions a les quals es va atribuir una rellevància menor. Amb l'objectiu d'afavorir una visió general dels resultats obtinguts que permeti detectar allò que es característic de cadascuna de les aules estudiades i les diferències en l'ensenyament de la lectura que les mestres expliciten, s'ha elaborat una figura per a cadascuna d'elles que resumeix les dades corresponents a les subdimensions analitzades. En aquestes figures (1, 2 i 3) s'hi ha caracteritzat el tipus de propostes i activitats que les mestres consideren rellevants en diversos graus per a l'aprenentatge de la lectura.

Concretament, s'especifica, per a cadascuna de les activitats considerades més importants per ensenyar a llegir i a escriure, el nom que es dona a la mateixa (eix horitzontal), els continguts principals que es pretenen treballar amb ella, els materials que s'utilitzen (tipus i procedència) i, de forma visual, es representa el temps que s'hi destina al llarg de la setmana (eix vertical). També s'inclou el dia de la setmana en el qual es desenvolupa aquesta situació d'ensenyament i aprenentatge de la lectura o d'aspectes estretament relacionats amb ella⁶. Amb ombres i elements gràfics geomètrics es concreta el tipus d'organització social predominant al llarg de l'activitat, i en el cas que aquesta variï substancialment, també es recull en aquest espai. Finalment s'hi reflecteix el grau en què es registren i es valoren els avenços dels infants a cadascuna de les activitats.

L'aula sintètica.

La mestra informa que hi ha dues **activitats** que destacaria per sobre de les altres perquè li permeten treballar la lectura i l'escriptura d'una manera més pormenoritzada, més propera als alumnes:

Treball de lecto-escriptura i el Treball de fitxes globalitzat.

⁶ Els horaris de les diferents aules de P-5 es poden consultar a l'Annex IX.

Com es pot observar a la figura 1, ambdues tasques estan molt relacionades i són a les que dedica una proporció de temps més elevada, ja que es porten a terme gairebé tots els dies de la setmana. Aquestes li permeten treballar millor els aspectes de lectura i escriptura, i són les que presenten una major seqüenciació i un més alt grau de sistematització.

Per altra banda, les activitats que es reconeixen com a facilitadores de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, però a les quals no s'atorga tanta importància són: *Biblioteca, Lectura de contes i Poemes i dites*.

Aquestes tasques no comporten una planificació i seqüenciació tan detallades, a excepció de la lectura de contes, activitat per la qual s'han seqüenciat diferents tipus de narracions i consta d'una organització clarament establerta.

La responsabilitat en la definició i configuració de les activitats correspon en tot moment a la mestra, si bé esporàdicament pot fer participar de manera més activa els infants -fent-los portar informació de casa, o dir paraules que presenten una determinada lletra-.

En les dues primeres activitats, *Treball de lecto-escriptura* i *Treball de fitxes globalitzat*, els **continguts** que segons la mestra es treballen són els següents:

- a) Pel que respecta als procediments lectors, en ambdues situacions el treball fonamentalment és fonològic –discriminació auditiva del so i producció del mateix- i d'establiment de correspondències so-grafia -en base a la presentació de grafies determinades i de la descodificació en la lectura, principalment- i treball d'unió de diferents grafies –a nivell de síl·labes-, i en algun cas segmentació de paraules a nivell oral.
- b) La lectura és de paraules i oracions sense presència d'un context amb el qual es pugui relacionar, o bé amb la presència d'un dibuix, i en un nivell secundari – com un aspecte afegit-, es treballa la comprensió.
- c) L'escriptura consisteix en la còpia de textos amb pauta -resseguir un text escrit, continuar una sèrie escrita i còpia- i fonamentalment s'utilitza com a recurs per treballar les correspondències entre fonemes-grafemes.

Les tasques que tenen una importància relativa, segons la mestra, presenten algunes

diferències a nivell del tipus de contingut que vehiculen:

- a) En primer lloc, exceptuant la lectura i treball de *Poemes i dites*, en les altres dues la mestra no posa massa atenció en els aspectes relacionats amb els procediments lectors. En el cas de la *Biblioteca*, la mestra indica que emfasitza l'aprenentatge d'hàbits, com saber mantenir-se en silenci mentre s'està llegint o mirant un conte.
- b) En quan a la lectura, les tres tasques permeten treballar el plaer per la lectura i la comprensió lectora, tot i que, en el cas de la *Biblioteca*, la mestra no sembla insistir en la finalitat de comprendre la història que s'està mirant, sinó bàsicament en què els alumnes "estiguin contents".
- c) Pel que fa a l'escriptura, a la situació de la *Lectura de contes*, la mestra informa que, després d'haver llegit el conte decideixen entre tots quin títol posaran, ella l'escriu a la pissarra i llavors els alumnes el copien, és a dir, que aquests participen en certa mesura en la concreció de la tasca. A *Poemes i dites*, la proposta és de copiar el text que la mestra ha seleccionat i presentat – possiblement, malgrat no ho explicita, també amb la finalitat que els nens el tinguin i el puguin recordar-.

Pel que respecta a l'**organització** social de l'aula, a l'estona de *Treball de lecto-escriptura*, la mestra treballa amb el grup sencer i després dedica un temps a fer llegir als alumnes individualment. Una persona de suport també fa llegir alguns alumnes en aquesta estona, concretament aquells que presenten més dificultats. En la *Lectura de contes*, la docent que els l'explica agrupa tot el segon cicle de parvulari perquè la sentin. En la resta de situacions es tracta de la mestra amb el seu grup d'alumnes o els alumnes elaborant individualment una fitxa a *Treball de fitxes globalitzat*.

D'entre els **materials** que s'utilitzen, trobem textos de tipus anecdòtic a *Treball de lecto-escriptura* i *Treball de fitxes globalitzat*, ja que provenen d'un material editat, escollit i proposat per la mestra. Aquests dos materials comporten treballar la codificació i la descodificació principalment. En canvi, a *Biblioteca* i *Lectura de contes* són textos narratius i a *Poemes i dites* es tracta de textos poètics i tots ells són materials procedents de llibres amb tipologies textuais diverses.

La tipografia de lletra que s'utilitza és lligada, tant en majúscula com en minúscula.

Activ Dimen.	Treball de lecto-escritura	Treball de fitxes globalitzat	Biblioteca	Lectura de contes	Poemes i dites
Cont: procediments lectors	Fonològic Correspondències Unió grafies (al nivell de síl·laba)	Fonològic Correspondències Unió grafies (al nivell de síl·laba)			Correspondèn.
Cont: lectura	Paraules i oracions sense context Comprensió (secundari)	Paraules i oracions sense context Comprensió (secundari)	Plaer de llegir	Comprensió Plaer de llegir	Compren. Plaer
Cont: escriptura	Còpia i resseguir	Còpia i resseguir		Dictat a la mestra. Còpia títol elaborat. Esctura per aconseguir un objectiu	Còpia Escrip. per acons. objectiu
Altres continguts			Hàbits	Hàbits	
Material: Tipus de text Autoria	Anecdòtic (lectura i escriptura) Editorial	Anecdòtic (lectura i escriptura) Editorial/ mestra	Narratiu Llibres coneix divers	Narratiu Llibres coneixement divers	Poètic Llibres coneix divers
Organització de l'activitat					
Dies setmana*	d ll d m d c d j d v	d ll d m dj dv	d ll	d v d j	d m
Registre i valoració	Sistemàticament	Sistemàticament	Poc sistemàtic	Poc sistemàtic	Poc sistemàtic

Llegenda:






-Mestra-grup classe.		-Mestra-petit grup		-Mestra-infant		-Infant-infant.		-Infant treballant sol	
----------------------	---	--------------------	---	----------------	---	-----------------	---	------------------------	---

Figura 1. Principals activitats destacades per la docent de l'aula **SIN** i caracterització de les dimensions i subdimensions utilitzades a l'anàlisi**

*Cada requadre representa 15 minuts, i l'espai que ocupen a cada activitat representa el temps total que s'hi destina al llarg d'una setmana. Les tasques estan ordenades, de major a menor importància, d'esquerra a dreta, segons les paraules de la docent.

La docent també assenyala que **valora i registra** els progressos dels alumnes en les activitats que són més importants, ajudant-se d'una graella, i que té en compte si els infants saben reconèixer i reproduir una grafia concreta i si saben llegir un nom o una oració. Així i tot, manifesta no ser gaire sistemàtica en la valoració dels avenços dels alumnes.

Atenent-nos a l'explicació que facilita de la seva pràctica docent, podem afirmar que aquesta docent prioritza els procediments o habilitats que tenen a veure amb els aspectes vinculats a la descodificació, i deixa en un segon terme les activitats que poden implicar un ús més instrumental d'aquests dos continguts. Aquest fet s'observa tant en la diferent importància que atribueix a les activitats que en vehiculen uns i altres com en la descripció que fa de la seva pròpia intervenció i seguiment. Com ella manifestava li interessava treballar “la mecànica de la lectura”, ja que la comprensió “fins ara es treballa i es valora amb més cura a primer”, i de l'escriptura li preocupava que els infants poguessin fer bé les lletres. Les activitats que li permetien treballar aquests aspectes eren les més valorades i entorn a les quals portava un major control dels progressos dels alumnes. En contraposició, les activitats que fomenten el gust per la lectura i el coneixement de diferents tipologies textuais, rebien una menor atenció per part de la mestra i el seguiment que n'efectuava era molt menor. Aquest fet es tradueix també en els temps destinats a les diferents propostes: les tasques que considera més importants i influents en l'aprenentatge d'aquests contingut ocupen uns 330 minuts a la setmana aproximadament, mentre que les que centren l'atenció en aspectes com la comprensió i el sentit ocupen 150 minuts.

L'aula analítica

La mestra informa que hi ha un conjunt **d'activitats** en les quals implica els nens i nenes que aconsegueixen la finalitat d'ensenyar-los el sistema d'escriptura i els seu funcionament.

Entre les més rellevants, i que apareixen caracteritzades a la figura 2, destaquen: *Espectura de la llista de menjador, dels noms dels nens que falten a la classe i del dia de la setmana* -totes aquestes activitats es realitzen en la “rotllana” de gran grup o apareixen sota aquest epígraf a la figura 2-; *Racó d'escriure i dibuixar*, i *Centres*

d'interès -es tracta d'activitats que giren al voltant d'un tema o projecte concret-. I, com a menys rellevants: *Racó dels contes* i *Lectura de contes per part de la docent*.

L'escriptura de la llista de menjador, la llista dels noms dels nens que falten i del dia de la setmana és una activitat seqüenciada i sistematitzada que porten a terme respectivament dos nens diferents cada dia mentre es fa la rotllana del matí -es van rotant les responsabilitats-. *La situació de la rotllana* no està gaire sistematitzada en els seus continguts, ja que depèn en general de les aportacions que realitzen els infants i que la mestra recull en aquell moment. El *Racó d'escriure i dibuixar* sí que està sistematitzat, tot i que les activitats que s'hi desenvolupen poden anar en dos sentits: o bé elaborar les fitxes que hi ha destinades a aquest racó, o bé acabar de completar algunes tasques que també impliquen escriure i/o dibuixar i que s'han desenvolupat a l'aula. En els *Centres d'interès* les propostes estan molt més sistematitzades i seqüenciades, però l'objectiu principal no acostuma a ser la lectura i l'escriptura, sinó el contingut -en general sobre coneixement de l'entorn natural o social, vinculat a festes i d'altres esdeveniments-.

El *Racó dels contes* podria correspondre's amb el que és l'espai de la biblioteca de les altres dues aules i és una situació en la qual un o més infants poden triar un llibre i llegir-lo o escoltar-lo a través dels auriculars. La *Lectura de contes*, situació on la mestra explica o llegeix un conte o història als infants i després el comenten entre tots, en canvi, no rep un tractament sistemàtic.

Pel que fa a la responsabilitat, en l'*Escriptura de les llistes i del dia de la setmana*, del *Racó d'escriure i dibuixar*, del *Racó dels contes*, i la *Lectura de contes*, la mestra és qui ha definit la situació i el procés que han de seguir els infants a l'hora de fer l'activitat. En els *Centres d'interès*, la definició de la tasca i la seva configuració recau fonamentalment en la mestra, tot i que aquesta fa participar activament als seus alumnes en la creació del text que després copiaran cadascú d'ells.

En relació als **continguts** que en conjunt permeten treballar millor les activitats més importants -*Escriptura de la llista de menjador, dels noms dels nens que falten a la classe i dels dies de la setmana en els racons, Racó d'escriure i dibuixar* i *Centres d'interès*- són:

- a) A nivell dels procediments lectors s'efectua un treball en relació a l'establiment de correspondències so-grafia -identificant els sons que configuren una

- determinada paraula per poder-la escriure o llegir-; orientació i direccionalitat -en el cas d'*elaborar la llista*-; i treball fonològic “indirecte” durant les activitats conjuntes a la *rotllana*, a través del treball de rimes, cançons...
- b) La lectura, en totes aquestes activitats, s'utilitza com a instrument per revisar l'escriptura pròpia. Així mateix es posa èmfasi en la lectura global -*Llistes i dia de la setmana; Centres d'interès*- i en l'ús d'índex parcials per llegir recolzant-se en el context -del conte, de la història, del tema que estan fent-. I a la *rotllana* també es treballa l'establiment de prediccions sobre quina informació transmet un determinat text en base al context que ofereix la imatge -contes, diaris...-.
- c) L'escriptura serveix com a recurs per treballar els diferents sons que componen una paraula -per això coincideix amb el treball de correspondències pel que respecta als procediments lector-, i per aconseguir un objectiu o funció concreta -escriptura per recordar el que s'ha treballat a la classe; o per escriure la llista del menjador-. En alguns casos també pot tractar-se d'una còpia d'un text que han elaborat entre tots o de paraules o textos que la mestra ha demanat que escrivissin els alumnes -activitat propera a un dictat-. En el *Racó d'escriure i dibuixar*, en alguns casos, els alumnes poden decidir lliurement quina paraula/enunciat escriuran, etiquetant o posant el nom d'allò que han treballat.

Encara en relació als continguts, les situacions del *Racó dels contes* i la *Lectura de contes per part de la docent*, permeten treballar, fonamentalment:

- b) Lectura: Aspectes que tenen a veure amb el plaer de llegir, la comprensió lectora i l'establiment de prediccions sobre què transmet un determinat text en base al context que ofereix la imatge.

A nivell **d'organització** social, en el *Racó d'escriure*, el *Racó dels contes*, i l'*Escriptura de la llista*, en principi els infants fan la tasca sols, de forma autònoma, tot i que la mestra pot intervenir per revisar el procés i el producte, o demanar que algun company aportí ajuda o col·labori en la resolució de la tasca. Les altres activitats es porten a terme amb tot el grup classe i, mentre un alumne escriu, tota la resta funcionen com a possibles revisors del text.

Activ Dimen.	Rotllana -Llista del menjador, llista de nens absents i data- (matí i alguns dies també n'hi ha a la tarda, però més curta)	Raons (escriptura-dibuix i contes) i centres d'interès	Conte
Cont: procediments lectors	Fonològic Correspondències Orientació i direccionalitat	Correspondències	
Cont: lectura	Lectura per revisar escriptura Ús lectura global i d'índexs parcials per llegir Establiment prediccions i comprensió lectora	Ús lectura per revisar escriptura Ús d'índexs parcials per llegir recolzant-se en el context i ús lectura global Plaer i comprensió lectora (al racó dels contes)	Plaer Comprensió Establiment prediccions
Cont: escriptura	Còpia text elaborat (dictat per la mestra o pels alumnes) Esctura per aconseguir un objectiu o funció	Còpia textos elaborats entre tots Esctura lliure Esctura per aconseguir un objectiu o funció	
Altres continguts	Expressió oral	Hàbits (racó dels contes)	Hàbits
Material: Tipus de text Autoria	Llistes i etiquetatge/ poètic, informatiu, expositiu, missives... Alumnes/ text de circulació social	Narratiu, informatiu, llistes i etiquetatge Alumnes, mestra	Narratiu, informatiu Llibres coneixement, i text de circul. social
Organització de l'activitat			
Dies setma.*	d ll d m d c d j d v	d ll d m d c d j d v	d c
Registre i valoració	Poc sistemàtic	Poc sistemàtic	Poc sistemàtic

Llegenda:

-Mestra-grup classe.	-Mestra-petit grup	-Mestra- infant	-Infant-infant.	-Infant treballant sol
----------------------	--------------------	-----------------	-----------------	------------------------

Figura 2. Principals activitats destacades per la docent de l'aula AN i caracterització de les dimensions i subdimensions utilitzades a l'anàlisi**

*Cada requadre representa 15 minuts, i l'espai que ocupen a cada activitat representa el temps total que s'hi destina al llarg d'una setmana. Les tasques estan ordenades, de major a menor importància, d'esquerra a dreta, segons les paraules de la docent.

Pel que respecta a les característiques dels **materials**, el tipus de text que s'elabora a l'*Escriptura de la llista de menjador, dels noms dels nens que falten a la classe*, són textos amb valor funcional i informatiu, ja que aquestes llistes després es lliuren al conserge.

En el *Racó d'escriure i dibuixar*, l'escriptura acostuma a ser un etiquetatge, ja que representen el nom d'allò que han dibuixat o pintat. Malgrat això, quan escriuen sobre algun tema que estan portant a terme, amb d'altres objectius, la funció principal que acaba tenint el text és la de deixar constància i recordar allò que s'ha estat estudiant.

Pel que fa a les escriptures i lectures de la situació de la *Rotllana* així com les que poden sorgir dels *Centres d'interès* i en la *Lectura de contes*, els textos que es llegeixen i s'elaboren poden variar molt: narratiu, poètic, expositiu, informatiu, d'instrucció, missiva... Els textos poden provenir de llibres de coneixement divers, ser de circulació social, i també haver estat escrits pels mateixos alumnes. Finalment en el *Racó dels contes* els infants poden seleccionar llibres amb narracions o de tipus informatiu -llibres sobre animals, plantes...-. La tipografia que s'empra a l'aula és la lletra majúscula que anomenen "Lletra de pal".

La mestra informa que en general no porta a terme un **seguiment ni valoració** continuada dels avenços dels alumnes en les diferents activitats, sinó que en fa una valoració al final de cada trimestre, i es centra més en els aspectes d'escriptura.

A partir de l'anàlisi de l'entrevista, podem apuntar que la docent d'aquesta aula, mitjançant les activitats de lectura i escriptura que planifica, pretén fonamentalment que els seus alumnes se centrin en la recerca del significat. La lectura està al servei de la comprensió dels materials i de la revisió de l'escriptura i, tot i ser un recurs per incidir en els aspectes de descodificació, es considera principalment en la seva vessant més funcional. A més, en comparació amb el que passa amb l'ensenyament de l'escriptura, l'ensenyament de la lectura queda més difuminat, com es posa de manifest en la inconcreció dels moments destinats al treball d'aquest contingut, i la poca supervisió dels aprenentatges dels alumnes entorn al mateix. L'estimació aproximada que es pot fer dels moments en què apareixen aquests dos instruments que s'utilitzen per comprendre i produir materials diversos, pot arribar a englobar uns 600 minuts a la setmana, als quals es podria afegir els 60 minuts de la lectura del conte, tot i que, en no fer un treball específic de lectura i escriptura, els temps són merament aproximatius.

L'aula Analítico-sintètica:

La docent manifesta que hi ha dues **activitats** que destacaria per sobre de les altres ja que li permeten treballar la lectura i l'escriptura d'una manera més pormenoritzada: *Cat-4*⁷ i l'hora gairebé diària que destinen a la *lecto-escriptura* (veure figura 3).

També dóna molta importància al fet de fer llegir als alumnes de forma individual en el transcurs de l'estona destinada a la *lecto-escriptura*.

Les activitats de *Treball de la notícia*, i el *Nap-buf*⁸, són considerades en un segon terme, i finalment, com a activitats menys importants hi hauria *Treball de plàstica i llibre dedicat a les endevinalles, dites i refranys*, i la *Biblioteca*.

L'activitat menys sistematitzada és la de *Biblioteca*, seguida pel *Treball de plàstica i llibre destinat a les endevinalles*, el *Nap-buf* i el de la *Notícia*. Les més sistematitzades i que compten amb un període de temps més llarg per ser portades a terme són: la *lecto-escriptura* en primer lloc, i els *Cat-4* en segon terme.

La responsabilitat en la definició i configuració de les tasques recau en la mestra en la majoria de les activitats. En algunes ocasions, però, es requereix una participació més activa i implicada dels infants en les tasques: és el cas de *Treball de la notícia i Biblioteca*, en les quals els alumnes són els responsables d'exposar les seves notícies – que escriu la mestra- i d'escollir-ne una que copiaran en un full; pel que fa a la *Biblioteca*, la mestra atorga responsabilitat als infants en l'elecció i lectura dels contes de què disposa la biblioteca de l'aula. En el *Nap-buf*, la mestra també demana la participació dels alumnes per posar un títol a l'aventura que els llegeix un cop a la setmana.

Les activitats que considera en primer terme -*Cat-4* i la de *lectoescriptura*- li permeten treballar els següents **continguts**:

- a) A nivell dels procediments lectors permeten desenvolupar un treball a nivell fonològic -discriminació auditiva i realització del so-; treball en relació a

⁷ *Cat-4* és el nom que es dóna a les sessions que es caracteritzen pel fet de treballar amb la meitat del grup-classe i que es destinen fonamentalment a aprofundir en aspectes del coneixement de la llengua catalana, ja sigui perquè es fomenta el llenguatge a nivell oral, o bé la lectura i l'escriptura d'una manera molt més específica. S'hi destina uns 45 minuts a la setmana.

⁸ *Nap-buf*, pertany al llibre de "El nap viatger" que és de la col·lecció que es titula *Parla que parlaràs*, de l'Editorial Onda.

l'establiment de correspondències so-grafia -presentació de grafies determinades- i pràctica de la unió de diferents grafies en síl·labes.

- b) Pel que respecta a la lectura, afavoreixen la lectura de paraules i oracions sense presència d'un context o bé amb la presència d'algun dibuix i incidir en el treball de la comprensió lectora.
- c) En relació amb l'escriptura, moltes de les activitats comporten còpia de textos amb pauta -resseguir un text escrit, continuar una sèrie escrita i còpia- i en d'altres es corresponen amb un dictat de la mestra als alumnes. Aquestes activitats són un recurs per treballar les correspondències que componen les paraules, fonamentalment.

Malgrat que el *Treball de la notícia*, i el *Nap-buf* tindrien una importància similar a les anterior activitats, ja que segons la mestra li permeten treballar aspectes complementaris de lectura i escriptura, les comentarem conjuntament amb les activitats de *Biblioteca* i el *Treball de plàstica i el llibre dedicat a les endevinalles*, que són considerades en un segon terme, ja que comparteixen nombrosos aspectes. A diferència del que passa en les activitats anteriors, aquí els continguts que principalment es diu que es treballen són:

- a) En la lectura, en aquests casos, s'ofereix un marc, un context que pot facilitar la comprensió del missatge que cal llegir, perquè en un cas es tracta de textos que els alumnes han explicat i s'han escrit; en l'altre cas de llibres de contes que es poden escollir i llegir de la manera que es vulgui; i en el tercer cas, es tracta de refranys o endevinalles, la qual cosa permet treballar la comprensió en un sentit "més lúdic", com diu la mestra.
- b) La producció escrita que es demana consisteix generalment en una còpia que pot sorgir de processos diferents: si bé en el cas de la notícia es tracta d'un missatge que s'ha dictat a la mestra o s'ha escrit lliurement i s'ha acordat a nivell de grup que interessava, en el *Nap-buf* es decideix un títol entre tots i en les altres dues situacions es demana la còpia del títol del llibre i la còpia del refrany –amb una finalitat que pot ser la de recordar aquesta informació, ja que la mestra remarca que, a vegades, quan introdueixen una nova endevinalla o rodolí "repassen els rodolins i les endevinalles" fetes anteriorment-.

Pel que respecta a l'**organització** social, a l'estona de *lectoescriptura*, la mestra treballa amb tot el grup classe i després acostuma a fer llegir de forma individual a alguns alumnes o els demana que resolguin alguna activitat davant d'ella. Una persona de suport també fa llegir als alumnes individualment durant aquesta estona.

A les altres activitats, *Treball de la notícia*, *Treball de plàstica i el llibre dedicat a les endevinalles*, i el *Nap-buf*, es porten a terme amb tot el grup classe. Els *Cats-4* es fan amb la meitat del grup classe i la *Biblioteca* es porta a terme de manera individual.

D'entre els **materials** que trobem en aquesta aula, el tipus de text que s'utilitza en les situacions de *lecto-escriptura i Cats-4* és anecdòtic –bàsicament pensat per treballar habilitats de la lectura, la comprensió i l'escriptura, i seleccionats per la mestra-. Aquests materials incorporen imatges o dibuixos i estan pensats per treballar l'establiment de correspondències. La tipografia que presenten és la “lletra lligada” que és la introduïda aquest curs.

En el cas de la *Notícia* i el *Nap buf*, el text informatiu i el títol, respectivament, són dictats i acordats pels mateixos alumnes –sota la supervisió de la mestra-, mentre que en la resta de situacions –*Biblioteca i Treball de plàstica i endevinalles*- poden trobar-se amb textos narratius i poètics i llibres de coneixement divers.

En la *Notícia i el Treball de plàstica i endevinalles* la mestra senyala que a l'inici del curs utilitza per escriure la “lletra de pal” –majúscula- perquè el curs anterior van emprar totes les lletres en aquesta tipografia, i per tant els alumnes la poden reconèixer més fàcilment. S'espera però acabar utilitzant la “lletra lligada” a mida que avanci el curs.

Activ Dimen.	Lectoescritura	Cat-4	Notícies	Biblioteca	Dites	Conte del Nap-buf
Contingut: procediments lectors	Fonològic Correspondències Unió grafies (al nivell de síl·laba)	Fonològic Correspon Unió grafies		Orientació Direccionalitat	Unió grafies (sí·l·laba)	
Cont: lectura	Paraules i oracions fora de context. Comprensió.	Parau/orac fora context Compren.	Lect global i ús d'índexs parcials en context	Comprensió Plaer de llegir	Lectura global i ús índex parcials Compren.	Comprensió
Cont: escriptura	Còpia, resseguir i dictat als alumnes	Còpia i dictat als alumnes	Dictat a la mestra. Còpia notícia elaborada/ Esriptura lliure i amb un objectiu funcional	Còpia títol Esriptura per aconseguir un objectiu o funció	Còpia Recurs a l'escrip. correspon dències Esript aconseg. funció	Dictat a la mestra. Còpia títol elaborat Esriptura per aconseguir un objectiu o funció
Altres continguts		Expressió oral		Hàbits		Hàbits Expressió oral
Material: Tipus de text Autoria	Anecdòtic (lectura i escriptura) Mestra	Anecdòtic (lectura i escriptura) Mestra	Informatiu Alumnes	Narratiu Llibres coneixement divers	Poètic Llibres coneixem. divers	Narratiu Llibres coneixement divers
Organització de l'activitat						
Dies setmana*	d m D c d j d v	dll / dv	d ll	dll dj	d c	d c
Registre i valoració	Molt sistemàticament	Molt sistemàtic.	Poc sistemàtic	Poc sistemàtic	Poc sistemàtic	Mig sistemàticament

Llegenda:

-Mestra-grup classe.	-Mestra-petit grup	-Mestra- infant	-Infant-infant.	-Infant treballant sol
----------------------	--------------------	-----------------	-----------------	------------------------

Figura 3. Principals activitats destacades per la docent de l'aula ANSIN i caracterització de les dimensions i subdimensions utilitzades a l'anàlisi

*Cada requadre representa 15 minuts, i l'espai que ocupen a cada activitat representa el temps total que s'hi destina al llarg d'una setmana. Les tasques estan ordenades, de major a menor importància, d'esquerra a dreta, segons les paraules de la docent.

Entorn a les activitats considerades més importants la mestra efectua un major **seguiment** dels progressos dels seus alumnes. Per fer-ho es val d'un registre i de criteris concisos que li permeten valorar els avenços i retrocessos en la lectura. En canvi, a les activitats que reben una menor atenció no s'hi dedica una supervisió tan detallada. Les activitats a les quals la mestra atribueix un pes més elevat són les més dirigides a treballar "habilitats", sobretot el procediment que comporta unir els sons de la descodificació, ja que, segons la mestra, *"El que els costa més en general, és lligar les paraules. Aquest mètode diguéssim d'unir els sons, costa, costa d'acabar de lligar la paraula"*, juntament amb la necessitat que compreguin allò que llegeixen – *"Per a mi la base és la comprensió"*-. Aquestes activitats són les més controlades –porta un registre rigorós dels progressos i dificultats dels alumnes-, dirigides i sistematitzades, mentre que les que no tenen un paper tan rellevant dins de la consideració de la mestra incorporen aspectes com: diversitat de tipografies; material més contextualitzat i la finalitat de l'escriptura més propera al que pot ser un ús real d'aquesta.

De fet, la visió d'aquesta mestra entorn a la lectura incorpora l'atenció a diferents unitats de la llengua escrita: el reconeixement de lletres i la seva relació amb els fonemes; l'establiment del lligam entre els sons resultants de la descodificació; la importància d'atendre a índex diversos per assolir la comprensió... La seva pretensió és ajudar als infants en el seu procés d'apropiació de la llengua escrita tenint en compte tots els elements que hi intervenen mitjançant la implementació de situacions educatives equilibrades que ajudin a no perdre el sentit de llegir i escriure, i alhora permetin que els infants adquireixin procediments per dur a terme aquestes dues activitats de forma autònoma. A partir de les informacions proporcionades, s'aprecia en aquesta aula la combinació entre moments destinats a la lectura i l'escriptura enteses com a procediments que s'han de treballar de forma seqüencial i jerarquitzada i que suposen el domini de certes habilitats –reconeixement de lletres aïllades, sonorització d'aquestes-, amb d'altres situacions que permeten utilitzar la lectura i l'escriptura amb finalitats més instrumentals i properes a les situacions socials que es donen en el context socio-cultural en el qual vivim. Aquesta combinació s'evidencia quan s'observa el temps que es destina a unes i altres situacions. Així, a les activitats que comporten una atenció més específica a l'establiment de correspondències i a la comprensió hi destina 225 minuts setmanals aproximadament, i a les tasques més obertes i integrades que impliquen una aproximació més global a la lectura els hi dedica als 285 minuts aproximadament.

Per tot això podem acabar conclouent que tenint en compte les afirmacions que realitza, la pràctica d'ensenyament que aquesta mestra porta a terme podria ubicar-se en un punt intermig entre l'aproximació analítica i la sintètica a la lectura inicial; constituïria, doncs, una concreció de la perspectiva mixta, combinada o analítico-sintètica.

5.4. Contrastació de les expectatives inicials referides a l'objectiu 1: Caracterització de les representacions de les docents

Un cop presentats els resultats, procedim a cercar la resposta a les hipòtesis que havíem formulat corresponents al primer dels objectius que proposàvem, referit a la possibilitat de caracteritzar les representacions de les docents participants i identificar les dimensions que ens permeten diferenciar les seves aproximacions a l'ensenyament de la lectura inicial. Aquest objectiu queda assolit i les nostres expectatives confirmades -amb alguns matisos en el cas de la hipòtesis 1c)-, com exposem a continuació.

Recordem que la hipòtesis 1 postulava la possibilitat d'identificar docents que es plantegessin l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura des de perspectives diferents, que comportessin la planificació d'activitats i situacions didàctiques distintes. Aquesta hipòtesi assumeix el que diversos autors han posat de relleu, que els i les docents tenen creences, idees, teories.... més o menys explícites i sistematitzades sobre el que implica ensenyar i aprendre a llegir; en funció d'aquestes representacions sobre les situacions d'ensenyament i aprenentatge, organitzen i planifiquen la seva pràctica educativa, que no és un dictat al peu de la lletra de les representacions a què ens hem referit, sinó que funcionen més aviat com un marc que dóna sosteniment i coherència a les decisions que es prenen en un context concret que les condiciona (Carter, 1990; Kagan, 1990, 1992; Meijer et al, 1999; Pajares, 1992; Shavelson i Stern, 1981; Shulman, 1986, 1987).

La indagació realitzada entorn la planificació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i de l'escriptura de cadascuna de les mestres inicialment seleccionades ens permet per una banda, corroborar l'atribució feta, i per l'altra, contrastar les hipòtesis que ens guiaven en relació a aquest aspecte. Els resultats obtinguts de les anàlisis de les entrevistes ens permeten afirmar que les expectatives subjacents a les hipòtesis 1a), 1b) i 1c) -relatives a la prioritització de continguts i a la planificació de situacions diferents a cadascuna de les aules representatives d'una

determinada aproximació-, s'acompleixen, si bé amb alguns matisos. Concretament, les activitats en relació a les quals s'identifiquen majors diferències entre els tres grups són aquelles a les quals les mestres atorguen més valor i hi dediquen una part més notable del seu temps.

Les explicacions ofertes per la docent de l'aula identificada com **sintètica** ens permeten afirmar que, pel que respecta a aquesta aula, les nostres prediccions es compleixen. Les previsions de la hipòtesi 1a), en aquest cas s'han vist confirmades:

-Priorització de la lectura enfront de l'escriptura.	Es confirma
-Activitats que segueixen una seqüència que progressa des de la presentació/reconeixement d'un fonema o lletra cap a alguna combinació de fonemes, independentment o deixant en un segon terme la comprensió.	Es confirma
-Activitats dirigides a "practicar la lectura" i a utilitzar fonamentalment la descodificació per resoldre el problema de llegir.	Es confirma
-Tasques consistents en omplir buits, escollir respostes, resseguir lletres, copiar repetidament un mateix enunciat.	Es confirma
-Ús de material de lectura curosament seqüenciat, procedent majoritàriament d'editorials, dirigit a l'establiment i automatització de les relacions fonema-grafema, amb propostes de lectura específiques per cada grafia, i la realització de fitxes.	Es confirma

En aquest cas trobem activitats específicament destinades al treball de la lectura i, en un segon pla, de l'escriptura –*Treball de lecto-escriptura i Treball de fitxes globalitzat*-. Pel que respecta a aquestes activitats, que són les que la mestra considera més importants, estan planificades i sistematitzades i comporten una seqüenciació concreta que es desenvolupa entorn al treball d'una grafia. De manera més específica, aquestes activitats situen l'èmfasi en l'ensenyament de procediments o habilitats lingüístiques, com la discriminació auditiva, discriminació visual de la lletra, establiment de correspondències i treball d'unió de sons en síl·labes. A més es destina un temps a la pràctica de la lectura i a la descodificació, primer amb tot el grup classe i després cada infant amb la docent de manera individual –o amb la mestra de suport-. La intenció

mitjançant aquestes situacions és aconseguir que els alumnes aprenguin la mecànica de la lectura, ja que la comprensió es treballa a primer curs. Es cerca d'aquesta manera ajudar als alumnes a automatitzar els procediments que aprenen, deixant en un segon terme els aspectes més relacionats amb el significat. Pel que fa a l'escriptura, es pretén que els alumnes aprenguin a representar la grafia correctament. S'acaba concretant, per tant, en activitats que impliquen resseguir lletres, paraules, oracions, omplir buits i també copiar diferents unitats de l'escrit. Els materials que serveixen per portar a terme aquests treballs -tant de lectura, com d'escriptura- es troben inclosos en un llibre de lectura procedent d'una editorial on queda establerta la seqüenciació que la mestra segueix.

També hi ha d'altres activitats considerades en un segon terme i que discutirem més endavant, que impliquen focalitzar en d'altres procediments i estratègies de lectura i escriptura. Ara bé, com es detecta quan s'observa el temps que s'hi destina, reben una atenció menor respecte a les activitats de *lecto-escriptura* i de *fitxes*.

Atenent doncs a la hipòtesi que es referia a la possibilitat d'identificar unes característiques específiques en la pràctica propera a una perspectiva sintètica a l'ensenyament de la lectura, podem dir que s'ha vist confirmada. La representació sobre l'ensenyament de la mestra d'aquesta aula es concreta també en els valors d'altres subdimensions que havíem previst (veure taula 2, pp. 189 a 192). Així, per exemple, trobem que, pel que fa referència a les formes d'organització social, les tasques s'acostumen a desenvolupar en gran grup o bé amb la mestra, però no hi ha situacions pensades perquè els alumnes les realitzin entre ells. Pel que respecta a la valoració dels avenços dels alumnes, la mestra porta a terme un registre sistemàtic dels seus progressos, atenent principalment a si assoleixen la lletra a nivell de reconeixement i de producció escrita. Aspectes com l'escriptura lliure són escassament visibles en aquesta aula, i la lectura emprada en la seva vessant més significativa s'esmenta en relació a aquelles activitats a les quals la docent atribueix un valor més reduït per l'aprenentatge d'aquest contingut i a les que destina menys temps al llarg de la setmana –en comparació amb les situacions que serveixen per treballar procediments relatius a la lectura-.

Recuperant les característiques que esperàvem que estiguessin presents en una aula **analítica**, podem afirmar que també es compleixen –Hipòtesi 1b)-:

-Realització de projectes, amb la finalitat d'assolir coneixements diversos, en què es treballi la lectura i l'escriptura de manera conjunta.	Es confirma
-Reconeixement de paraules de forma global, no tant sols del nom propi dels alumnes.	Es confirma
-Lletreig a partir de paraules significatives.	Es confirma
-Potenciació de l'ús d'estratègies diverses, tant en la lectura com en l'escriptura, atenent primordialment a la comprensió del significat, i a la funció a la qual responen.	Es confirma
-Recurs a l'escriptura lliure elaborada per l'infant -és a dir, no subjecte a una còpia o model-.	Es confirma
-Ús de materials contextualitzats (llibres, missatges de la família, escriptures dels nens).	Es confirma

Prevèiem que les activitats planificades a l'aula **analítica** podrien consistir en la realització de projectes que incorporessin l'ús de la lectura i de l'escriptura de manera funcional, per buscar informació, per fixar conclusions, per recordar temàtiques treballades.... Així succeeix en els *Centres d'interès*, on ambdós instruments es posen al servei de comprendre i treballar sobre temes concrets.

En general en aquesta aula la lectura apareix principalment vinculada a activitats d'escriptura, ja que la mestra demana als alumnes que revisin allò que han escrit ells mateixos o els seus companys. En relació a la lectura es focalitza en la possibilitat d'atendre al significat, de manera que les estratègies que es treballen tenen a veure amb la lectura global –reconeixement de noms de nens i de paraules concretes-, amb l'ús d'índexs parcials, com les lletres o les imatges, i també amb establir prediccions sobre l'escrit. Pel que respecta als procediments lectors que la mestra menciona, s'atén als aspectes de coneixement fonològic de forma indirecta, mitjançant el recurs a cançons, rimes (en la situació de la *Rotllana*)... I també a l'establiment de correspondències

fonema-grafema, tot i que no es treballa de manera específica aquest procediment, sinó fonamentalment quan es lletregen paraules significatives –amb l'objectiu d'escriure-les-, i quan s'intenta llegir una paraula. Així doncs, l'escriptura permet treballar estratègies vinculades al coneixement de les correspondències i, sobretot, a la transmissió i record de determinats sabers. Algunes de les situacions relacionades amb aquest contingut, com el *Racó d'escriure i dibuixar*, comporten efectuar escriptura lliure, mentre que en d'altres casos, es demana als infants que copiïn textos elaborats entre tots. Així les activitats de còpia també tenen un clar valor funcional. Finalment, atenent als materials entorn als quals s'articulen les activitats, aquests poden ser molt diversos, tant pel que respecta a la tipologia –textos informatius, narratius, poètics, expositius, d'instrucció, missives...- com a la seva procedència –llibres de coneixement divers i de circulació social-, i autoria –elaborats pels mateixos infants o per algun familiar...-.

En un segon pla, i com es comentarà quan es parli de la hipòtesi 1d), en aquest grup hi ha un conjunt d'activitats a les quals se'ls atribueix una menor importància i que afavoreixen el plaer de la lectura principalment.

En conclusió, i com s'ha pogut observar, les manifestacions d'aquesta docent permeten adscriure-la a una perspectiva analítica, on la recerca del significat es prioritza per davant del treball de continguts relacionats amb les habilitats lingüístiques –així es posa de manifest quan s'observa el global de temps que la mestra destina a aquestes situacions-.

Per tant, les nostres expectatives en relació a la identificació que havíem fet d'aquesta mestra s'acompleixen quan atenem a la planificació que elabora. Hi ha d'altres elements que apunten en el mateix sentit i que, tot i no estar descrits en la hipòtesi, comentarem breument. En aquesta aula sorprèn l'atenció escadussera que sembla destinar-se als procediments lectors, la falta de planificació de moments concrets en els quals la mestra pugui fer llegir de manera individual als infants –la qual cosa no vol dir que no ho fes en algun moment, sinó que no ho tenia establert de manera sistemàtica-, la significativa presència de moments en què els aprenents podien treballar conjuntament en parelles o petit grup, i la manca d'instruments per registrar de manera regular els avenços dels alumnes en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Si busquem una possible explicació del perquè d'aquestes característiques instruccionals, probablement podríem recórrer a una de les afirmacions que ofereix la mestra, quan diu que "*Tots sabem i tots aprenem junts, cada nen al seu ritme, no volem imposar situacions*". Probablement

doncs, aquesta mestra entén que els seus alumnes aniran aprenent aquests continguts mitjançant les interaccions múltiples amb materials diversos i sense que calgui una intervenció sistematitzada per part seva.

La hipòtesi referida a l'aproximació **analítico-sintètica** (1c) també es compleix, però amb alguns matisos:

-Reconeixement de paraules de forma global, però també ensenyament explícit d'estratègies relacionades amb l'establiment de correspondències i l'ús de la descodificació per llegir.	Es confirma
--	-------------

-Activitats dirigides a "practicar la lectura" i a utilitzar els coneixements que es van construir per resoldre el problema de llegir atenent al significat i funcionalitat dels textos llegits.	Es confirma
--	-------------

-Realització de projectes sobre continguts concrets en què es treballi la lectura i l'escriptura de manera conjunta.	Es confirma amb matisos
--	-------------------------

-Lletreig a partir de paraules significatives.	Es confirma
--	-------------

-Ús de materials contextualitzats (llibres, missatges de la família, escriptures dels nens), i d'escriptura lliure elaborada per l'infant -és a dir, no subjecte a una còpia o model-.	Es confirma amb matisos
--	-------------------------

En aquest grup i a semblança del sintètic, les activitats a les quals la docent atorga més importància comporten treballar la lectura i l'escriptura d'una manera sistemàtica i es desenvolupen al voltant del treball d'una grafia concreta *-lectoescriptura i Cats-4-*. Aquestes situacions li permeten centrar-se en els procediments lectors -discriminació auditiva, discriminació visual de la lletra, establiment de correspondències, treball d'unió de sons en síl·labes-, i també en la pràctica de la lectura, no tant sols centrada en la utilització dels diferents procediments que es van assolint, sinó també en la comprensió del que es llegeix. Al llarg de l'activitat de *lectoescriptura*, la mestra treballa amb el grup classe durant una estona i després es dedica a fer llegir els infants de manera individual amb ella -o amb la mestra de suport-, ajudant-los a integrar els aspectes més descodificadors amb els que es corresponen amb el significat del text. Les activitats d'escriptura que s'incorporen en aquests moments comporten generalment l'elaboració de còpies i el dictat de la mestra de paraules que presenten el so de la

grafia. Els materials utilitzats són seleccionats, preparats i seqüenciats per la mateixa mestra, i comporten tant la lectura de paraules com la d'oracions, acompanyades o no d'imatges.

Aquestes activitats es combinen amb d'altres situacions, considerades complementàries, que incideixen en d'altres aspectes. Així, es porta a terme un projecte sobre les *Notícies*, el qual comporta llegir i escriure de manera més funcional i significativa. La mestra indica que aquesta situació, així com les activitats que comporten escriure un títol entre tots, li permeten atendre als aspectes més globals de la lectura, així com al lletreig de paraules significatives. En aquesta activitat, a principi de curs els alumnes dicten a la mestra algunes notícies, les quals la docent escriu a la pissarra –al tercer trimestre surten els infants a escriure-les ells mateixos-, i després les llegeixen totes, emprant estratègies de reconeixement i d'ús d'índex parcials, i finalment les copien per disposar-ne. A la tasca de les *Notícies*, com en la de l'escriptura del títol del *Nap-buf*, els materials es corresponen amb textos informatius i narratius respectivament, i es desenvolupen amb tot el grup classe.

Finalment, les activitats que reben una menor atenció són aquelles que, segons la mateixa docent permeten atendre a aspectes com el plaer de la lectura i que comentarem al parlar de la hipòtesis 1d).

Les proporcions de temps destinades tant al treball més de procediments lectors, com a les tasques que comporten una major centralitat de la recerca de significat, són similars en aquesta aula.

Aquesta docent, segons les expectatives de la hipòtesi, s'ajusta a l'aproximació analític-sintètica de l'ensenyament de la lectura. Quan s'atén als altres resultats de l'anàlisi desenvolupada, s'observa que aquesta mestra efectua un seguiment pormenoritzat dels avenços dels seus alumnes prenent en consideració tant el domini de determinats procediments (p.e. lligar els sons), com la comprensió del significat d'allò que s'està llegint. El seu objectiu és que els alumnes integrin els aspectes més vinculats al funcionament del sistema d'escriptura juntament amb els elements que els permetin atribuir sentit a les activitats de lectura i escriptura. Aquestes dades ens confirmen també en la selecció efectuada. Ara bé, hi ha d'altres aspectes que sense qüestionar globalment l'atribució realitzada, no s'acaben d'ajustar a les previsions que fèiem en relació a aquesta aproximació des de la vessant teòrica. Així, sorprèn la manca de situacions que impliquin la interacció entre els alumnes entorn a una tasca concreta, la presència relativament escassa de material de circulació social, juntament amb la

presència reduïda de projectes entorn a continguts concrets –amb excepció del treball sobre les *notícies*-. Aquestes discrepàncies les comentarem amb major profunditat en la discussió (Capítol 7).

Finalment, i com s'havia previst a la hipòtesi 1d), trobem a totes les aules un conjunt d'activitats que comparteixen les mateixes finalitats, i que, per les informacions de les docents, s'executen de forma similar, malgrat les diferències que es desprenen de la seva adscripció a una o una altra de les aproximacions instruccionals: Activitats dirigides a promoure el gust per la lectura i el plaer de llegir.

Es tracta concretament d'activitats que sense ser les més rellevants des del punt de vista de les mestres, s'assenyalen com a importants per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i estan dirigides a potenciar el gust i el plaer per llegir. En aquestes activitats s'acostuma a atendre en major mesura als interessos dels infants –possibilitat de seleccionar llibres, de triar el text que es vol escriure-; s'utilitzen materials no estrictament relacionats amb l'ensenyament i aprenentatge de la lectura, i impliquen treballar amb estructures i tipologies textuais diverses. En aquests casos, i segons les mestres, els continguts que permeten treballar aquestes situacions tenen a veure amb el plaer de la lectura i la comprensió del significat, a part d'incidir en d'altres aspectes de manera tangencial –procediments lectors, relacionats amb l'establiment de correspondències, per exemple-. A més, en algun cas també es demana una producció escrita, habitualment en forma de còpia, que es pot justificar pel fet que copiant el text un podrà recordar-lo posteriorment o referir-s'hi. Per tant l'escriptura en aquestes situacions també pot adoptar un caràcter funcional.

Per tant, i en conclusió, les aportacions de les docents de **SIN**, així com les d'**AN**, permeten assegurar que les representacions que tenen sobre com ensenyar a llegir i a escriure es corresponen globalment amb el que havíem predit i que és congruent amb els pressupòsits teòrics de les perspectives sintètica i analítica respectivament. La representació de la mestra d'**ANSIN**, possiblement és la que, tot i ajustar-se en termes generals al previst –presència d'activitats que permeten treballar tant la lectura global com d'altres estratègies vinculades a l'aprenentatge de la lectura; presència d'activitats d'escriptura; importància de la comprensió...- presenta alguns trets menys esperats o discrepants respecte de les expectatives establertes. Aquests es concreten en l'escassa (o nul·la) presència de les activitats en petit grup, o col·laboratives; i en la relativa poca

presència de materials de circulació social. Entre els aspectes que semblen estar conduint a aquesta mestra a atorgar prioritat a uns aspectes per davant dels altres hi ha la necessitat que els nens aprenguin a llegir a la seva classe, i poder-los oferir moments de lectura compartida amb ella, en els quals pugui portar un control més exhaustiu sobre els seus avenços i retrocessos. Aquest fet posa en evidència la dificultat d'identificar perfils docents exactes en relació a les aproximacions proposades, com es discutirà en el Capítol 7 –dificultat més evident quan els referents conceptuals i teòrics en què basar-se per sustentar la pròpia pràctica són menys extrems, menys contundents i alhora més integradors, com és el cas de les perspectiva analítico-sintètica-.

En qualsevol cas, l'anàlisi efectuada sobre les dades, i la valoració dels resultat trobats en relació a les expectatives de les que partíem, permeten establir que segons les informacions proporcionades per les mestres, a les aules estudiades les experiències que es posen a l'abast dels nens i les nenes en els primers contactes sistemàtics que tenen amb el sistema d'escriptura, són experiències diferents, que prioritzen uns o altres aspectes i continguts, que fan intervenir materials de naturalesa diversa, que són avaluades de manera més o menys sistemàtica i rigorosa,... Era lògic esperar aquests aspectes, atès que, subjacent a cadascuna de les aproximacions teòriques de les quals les pràctiques docents relatades per les mestres semblen tributàries, hi ha explicacions diferents respecte del que és la lectura, el que implica la seva apropiació per part de l'infant i com han de ser les experiències que es destinen a fomentar-ne l'ensenyament. Queda per veure si, com hem postulat, aquestes diferències es tradueixen en l'adquisició de coneixements diferents –d'alguns coneixements diferents- en els infants que participen d'aquestes experiències diverses. En el proper capítol s'intenta respondre, juntament amb d'altres interrogants que ens havíem formulat, a la qüestió que acabem d'assenyalar.

