



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 7

DISCUSSIÓ DELS RESULTATS OBTINGUTS I CONCLUSIONS

7.1. Discussió dels resultats relatius a l'objectiu i hipòtesis 1.....	350
7.2. Discussió dels resultats corresponents als objectius 2 i 3.....	355
7.2.1. Possibilitat que s'observin nivells diferents de coneixements dels infants a cada aula, i emergència de configuracions entre els diversos nuclis de coneixement: Diferències rellevants entre les aules.....	355
7.2.2. Els alumnes que usin procediments per llegir més exitosos disposaran d'un coneixement segmental elevat: Diferències rellevants quan s'atén a les diverses aules.....	365
7.2.3. Identificació de la "hipòtesi de la discrepància". Possibilitat que aquesta "discrepància" en l'ús de determinats sabers aparegui més en uns grups-classe que en d'altres.....	370
7.2.4. Els alumnes que disposin d'un nivell de coneixement fonològic més elevat i l'utilitzin per llegir de forma exitosa mostraran coneixements pertinents sobre els usos i funcions de la lectura i sobre els procediments necessaris per llegir. Diferències rellevants quan s'atén a les diverses aules...	376
7.2.5. Implicacions per a l'ensenyament de la lectura.....	379
7.3. Discussió metodològica.....	384
7.4. Conclusions finals de la recerca.....	401

En aquest darrer capítol presentarem la valoració del conjunt dels resultats obtinguts a partir de la presa en consideració dels objectius de què partíem, assenyalant si s'han o no aconseguit, en quin nivell i amb quines dificultats o limitacions ens hem trobat.

La recerca desenvolupada ha suposat atendre a dues fonts principals d'informació: les mestres i els alumnes. En el Capítol 5 hem presentat els resultats corresponents al primer dels objectius que preteníem, relacionat amb la identificació de docents que presentessin aproximacions diferents a l'ensenyament de la lectura inicial i la caracterització de les activitats que planificaven desenvolupar. Igualment, en aquell capítol, hem atès a les hipòtesis que havíem formulat en relació a aquest primer objectiu. En el Capítol 6, hem centrat el nostre interès en l'estudi dels objectius 2 i 3, relacionats amb les característiques dels coneixements dels alumnes que aprenen a llegir, en un primer terme atenent als resultats generals obtinguts, i en segon lloc, intentant identificar aquelles diferències que es podien relacionar amb el tipus d'aproximació metodològica de les seves mestres. Així mateix hem explorat si les hipòtesis que havíem formulat s'acomplien o no.

L'organització d'aquest capítol seguirà l'ordre dels objectius que es pretenien aconseguir. D'aquesta manera, començarem atenent al primer objectiu, per donar pas, seguidament a la discussió del segon i tercer objectiu. Després d'haver presentat els diferents nuclis de discussió, recopilarem les principals aportacions i conclusions a les quals hem arribat, i així mateix, apuntarem els reptes i qüestions que resten pendents per a futures investigacions.

Com a darrer incís, volem tornar a fer esment de la naturalesa exploratòria d'aquesta recerca, per a la qual cosa, tot i que s'oferiran possibles interpretacions dels resultats obtinguts, en cap cas es pretén fer extrapolacions ni generalitzacions, sinó fonamentalment establir aquells aspectes en què corrobora o bé qüestiona resultats d'altres recerques, i així situar les bases per a noves investigacions i suscitar motius per a la discussió i reflexió.

7.1. Discussió dels resultats relatius a l'objectiu i hipòtesis 1 –les representacions de les docents sobre la seva pràctica educativa al voltant de l'ensenyament de la lectura inicial-.

Les hipòtesis que havíem postulat en relació a la identificació de les docents i la caracterització de les seves representacions al voltant de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura inicial, s'han acomplert, encara que amb alguns matisos.

Les dimensions que havíem delimitat a partir de les propostes teòriques de les quals partíem ens han permès identificar mestres que explicitaven visions contrastades sobre l'ensenyament de la lectura i que efectivament planificaven activitats diferents per ajudar als seus alumnes a aprendre a llegir.

Concretament, la dimensió relativa a l'aproximació metodològica a la lectura inicial, amb les seves subdimensions, i el conjunt de les subdimensions relatives a la caracterització general de les activitats planificades destinades a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura inicial (p.e. el temps destinat a les activitats reconegudes com a més importants per part de les docents; els continguts concrets treballats en aquestes activitats; els materials emprats; l'organització social de les mateixes i la presència o absència de registre sobre els progressos dels alumnes) s'han mostrat útils per distingir entre diferents aproximacions a l'ensenyament d'aquest contingut.

De fet, la distinció que més evidències presenta i que més concorda amb les nostres expectatives inicials –sí bé amb alguns lleus matisos-, té a veure amb les visions fortament contrastades entre sí de les mestres de l'aula **sinètica** i **analítica**. Les diferències que posen de manifest entre les seves respectives representacions psicopedagògiques al voltant de la lectura són rellevants i afecten, en primer lloc, als objectius i la perspectiva metodològica adoptada. Pel que respecta a la caracterització de les principals activitats identificades per elles mateixes com a més importants per a l'ensenyament de la lectura, les diferències emergeixen en els temps que destinen a dur-les a terme, els continguts que es treballen, el

tipus d'organització social que proposen, els materials emprats i la presència o absència de registre i valoració dels progressos dels alumnes.

En canvi, la identificació d'una mestra que pogués situar-se en una aproximació analític-sintètica, en els termes que l'havíem caracteritzada, s'ha mostrat més complexa. Així, tot i els punts de coincidència de la representació d'una de les mestres amb les característiques de l'aproximació instruccional que havíem delimitat com "analític-sintètica", ens queda el dubte que fos el més clar exemple del docent que preteníem identificar. Malgrat que els objectius que pretenia assolir, la seva aproximació metodològica i algunes de les característiques de les activitats que proposava la situaven en una posició intermitja entre les altres dues docents, en el sentit que havíem previst, alguns altres aspectes semblaven ser menys evidents, o comptar amb una presència més aviat reduïda. D'aquesta manera, i com hem vist en presentar els resultats, la menció d'activitats consistents en la realització de projectes al voltant de continguts concrets i que suposessin en algun cas un tipus d'organització social en parelles o petit grup, ha tingut una escassa presència; així mateix, l'ús de materials de circulació social semblava ser reduït. Tots aquests aspectes, vinculats a la proposta d'activitats autèntiques i globalitzades que requerissin un ús funcional de la lectura eren esperables des de la fonamentació teòrica en què es basa la perspectiva **analític-sintètica**.

La dificultat en identificar mestres la pràctica real de les quals coincidís totalment amb els trets de les aproximacions proposades es va produir sobretot en el cas d'aquesta darrera docent. La falta de completa concordança entre les respostes donades per la mestra i les dimensions i subdimensions de les quals ens vam dotar, pot explicar-se pel fet que la seva mirada sobre la lectura inicial intentava integrar aspectes diversos que es corresponien, en part, amb alguna de les aproximacions metodològiques identificades com a pertanyents als extrems d'un continuum. Les recerques sobre el pensament docent, com s'ha exposat al Capítol 2, alerten sobre la complexitat d'identificar, aquelles visions o representacions que integren aspectes relatius a les perspectives que poden situar-se en els extrems de la dimensió corresponent a les perspectives metodològiques a l'ensenyament de la lectura. A més, també assenyalen que una cosa són els pensaments, idees, representacions que

s'expliciten en un moment determinat, i l'altra és com s'acaben concretant a la pràctica, és a dir, com es modulen i matisen en funció de les característiques de la situació d'ensenyament específica (Borg, 1997; Grisham, 2000; Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd, 1991; Solé, 1987a). De fet, els nostres resultats donen suport –tot i que limitat, donat el reduït nombre de participants-, a una concepció no unidireccional ni mecànica de la influència de les representacions psicopedagògiques en les pràctiques educatives, i aporten evidència sobre el caràcter dialèctic d'aquesta relació, defugint transposicions simples. El model que hem presentat al Capítol 2 sobre el funcionament del pensament docent i el paper de les representacions psicopedagògiques en l'ensenyament de la lectura inicial – basat en la proposta de Solé, 1987a i b- ens ajuda a reiterar, de nou, la importància i interès de l'estudi de les representacions psicopedagògiques per comprendre l'orientació general de l'ensenyament i les activitats planificades per la docent -el que anomenem el seu coneixement pedagògic sobre el contingut concret (Grossman, 1990; Shulman, 1986)-; i també per entendre que aquests pensaments psicopedagògics actuen com a filtre per interpretar, analitzar i planificar les pràctiques educatives (Borg, 1997; Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd, 1991; Solé, 1987a). La discussió d'aquest aspecte no pot deixar de mencionar una certa ingenuïtat, per la nostra part, que ens portava a esperar trobar “mestres prototípiques” d'una aproximació que, fins i tot teòricament (Galvão i Ferraz, 2005) i a partir de les recerques (Pressley, 2001; Xue i Miesel, 2004), és més ambigua, menys definida que les altres dues –sintètica i analítica-.

Juntament amb les problemàtiques associades a la identificació de les docents, també es corre el risc de fer sobreinterpretacions de les informacions aportades en el transcurs de l'entrevista. En aquest sentit, l'enregistrament d'algunes seqüències didàctiques ens ha permès confirmar que les pràctiques de les docents es corresponen, almenys de forma prou àmplia, amb el que elles mateixes van manifestar –la qual cosa ens permet disposar de major validesa empírica-.

Una de les expectatives que també ens havíem plantejat tenia a veure amb la possibilitat d'identificar activitats que fossin similars a totes les aules. Aquesta hipòtesi es compleix, ja que totes les docents, amb independència de la seva aproximació a l'ensenyament de la

lectura, planificaven situacions dirigides a promoure el plaer i el gust envers aquest contingut. Malgrat aquesta coincidència, un dels resultats que no havíem previst en les expectatives que vam formular en un moment inicial, i que ens ha sorprès, ha estat el fet que les docents, independentment de la seva perspectiva sobre l'ensenyament de la lectura, atorguessin una importància menor a aquestes activitats. Aquest fet, encara més sorprenent en el cas de l'aula **analítica** i **analítico-sintètica**, podria interpretar-se com una reminiscència –profundament incorporada-, de la visió “tradicional”, o de “sentit comú” al voltant de què suposa ensenyar a llegir. Malgrat que des de la recerca s'ha deixat constància de la importància d'afavorir i ajudar a construir aquest gust per la lectura des dels inicis de l'escolaritat, com a motor per aprendre a llegir, sembla que, almenys pel que respecta a aquestes tres docents, li atribueixen una rellevància menor enfront del treball més sistemàtic orientat a aprendre aquest contingut. Tot i que a totes les aules hi ha alguns moments concrets –biblioteca i lectura de contes principalment-, que es reserven a aquest objectiu, la visió general d'aquestes mestres és que aquestes activitats tenen un interès limitat per ensenyar a llegir –i de fet, els atorguen menys temps, hi intervenen menys, i no fan un seguiment dels aprenentatges que hi construeixen els infants-.

Entre les possibles explicacions que es podrien suggerir entorn a aquest fet, podríem assenyalar que potser aquestes mestres no disposen de suficient informació sobre l'interès que tenen aquestes activitats i que, en alguns casos, no saben massa bé com intervenir educativament per afavorir el gaudi en la lectura. Anant una mica més enllà en la reflexió, podríem dir que són exponent d'una manera d'entendre no solament la intervenció educativa al voltant de la lectura –dirigida fonamentalment al seu aprenentatge i als aspectes més cognitius subjacents, deixant de banda els aspectes més emocionals i afectius-, sinó que tradueixen així mateix una consideració general respecte de l'Etapa d'Educació Infantil, molt vinculada al seu caràcter “preparatori” per a l'Educació Primària. Igualment posen de manifest la dificultat per incorporar, a l'escola, propostes de lectura “autèntiques” -com es reclama des de la perspectiva sòcio-constructivista-, que es facin amb textos de circulació social i afavoreixin l'atribució de sentit per part dels aprenents. Com posen de manifest Solé (1999) i Fons (1999), cal que les situacions i raons que s'ofereixen als infants per aprendre a llegir vagin més enllà de l'“aprenentatge escolar” d'aquest instrument, per aconseguir formar lectores i lectors àvids i competents.

Indubtablement, aquestes interpretacions que es recolzen en els resultats d'una mostra tan petita requeriran ser contrastades en futures recerques.

En conclusió, el procediment d'obtenció de dades de les mestres, així com les dimensions i subdimensions emprades per identificar diferents aproximacions a l'ensenyament de la lectura inicial han permès assolir el primer dels objectius de la recerca.

La identificació de les mestres que presentarien una visió més contraposada a l'ensenyament d'aquest contingut (que en la nostra recerca es corresponen amb les docents de les aules sintètica i analítica), ha estat relativament senzilla i clara, mentre que la identificació de la mestra d'analítico-sintètica ha esdevingut més difícil, encara que s'han acomplert, en gran part, les nostres expectatives. En aquest sentit es palesa la dificultat d'identificar docents que integrin components d'ambdues perspectives –a nivell d'objectius, d'activitats, continguts...- i que mostrin un clar equilibri en la combinació d'aquests elements, oferint ajudes tant a nivell de comprensió del funcionament de la llengua escrita, com dels aspectes relacionats amb l'obtenció de significat, així com en relació als coneixements sobre els usos i funcions que es pot fer de la lectura. Creiem que el que es pot identificar, com ha estat en el nostre cas, són docents que fan aquesta integració, que volen tenir en compte tant la consideració del significat com la importància de dotar els alumnes de mitjans que els permetin llegir autònomament, però que posen el pes en un o altre aspecte dependent de diverses variables (p.e. la interpretació que es fa de les característiques dels aprenents, els materials que s'utilitzen, els requeriments que se li formulen des de la institució educativa) que no sempre és senzill de separar.

Un aspecte inesperat, especialment per a les mestres d'analític i analítico-sintètic ha estat que atribueixin un menor interès a les activitats i situacions destinades a fomentar el gust per la lectura, enfront a d'altres activitats que, atenent a les manifestacions de les docents, els permeten treballar continguts més directament implicats en l'aprenentatge de la lectura. Aquesta troballa que hem interpretat en un determinat sentit, requereix no obstant de major indagació.

7.2. Discussió dels resultats corresponents als objectius 2 (la naturalesa i característiques dels coneixements dels infants) i 3 (relacions entre les aproximacions instruccionals de les docents a la lectura i els coneixements dels alumnes).

Les hipòtesis que ens plantejàvem s'han acomplert en la seva majoria i la visió general sobre els coneixements dels alumnes s'ha ampliat i problematitzat en prendre en consideració els trets diferencials de les perspectives instruccionals de les mestres. Donat que si s'atén a les aproximacions a la lectura inicial en les que estaven implicats els infants els resultats generals vinculats als coneixements d'aquests es matisen i comprenen millor, la valoració que farem dels resultats obtinguts atindrà a cadascuna de les hipòtesis relacionades amb l'objectiu 2, i a la hipòtesi paral·lela corresponent a l'objectiu 3. Procedint d'aquesta manera esperem evitar repetir-nos en excés i, al mateix temps, afavorir una visió més completa i argumentada de la problemàtica que ens permeti derivar-ne conclusions més fonamentades.

Un incís necessari que cal tenir present al llegir aquesta discussió té a veure amb el fet que, malgrat que no podem afirmar taxativament que les informacions aportades per les docents fossin totalment certes, sí que, com ha quedat constatat en el Capítol 5, disposem d'un coneixement prou ampli sobre la seva orientació general en l'ensenyament de la lectura que ens permet apuntar algunes relacions entre els sabers que mostren els alumnes i les pràctiques que les mestres assenyalaven desenvolupar.

7.2.1. Possibilitat que s'observin nivells diferents de coneixements dels infants a cada aula, i emergència de configuracions entre els diversos nuclis de coneixement (Objectiu 2, Hipòtesi 2a): Diferències rellevants entre les aules (Objectiu 3, Hipòtesi 3a i 3b).

En relació a la Hipòtesi 2a), corresponent a l'Objectiu 2, els resultats obtinguts estan en consonància amb les nostres expectatives, ja que a cada grup classe hem observat nivells de coneixement diversos en les indagacions efectuades a principi i a final de curs i, a nivell general, emergeixen configuracions de sabers específics a les aules participants.

D'aquesta manera, a cada aula, hem trobat aprenents que tenien uns sabers elevats en la majoria de les tasques; d'altres que, per contra, els tenien baixos; i d'altres que presentaven nivells intermitjos, o bé nivells diferents segons l'àmbit de coneixement de què es tractés.

Pel que respecta a les configuracions concretes que caracteritzin globalment els coneixements dels alumnes de cada aula, aquestes semblen emergir quan els infants es troben implicats en situacions i activitats orientades explícitament a promoure l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura a l'escola. Al grup **sintètic**, per exemple, a l'inici de curs, no vam identificar relacions entre els coneixements dels alumnes, mentre que en els altres dos grups, on l'ensenyament explícit d'aquests continguts ja s'havia iniciat en el curs anterior (P-4), sí que van aparèixer vincles entre diferents coneixements. Així, al grup **analític**, en el qual, segons la mestra ja havien estat treballant aspectes relacionats amb la lectura i l'escriptura, van emergir relacions significatives entre els resultats de totes les tasques. De forma similar també vam poder observar relacions entre diferents coneixements a l'aula **analític-sintètica**, on també s'havia informat que es promovia la lectura i l'escriptura a P-4. Aquest fet ens condueix a remarcar la funció de les pràctiques educatives escolars com a instrument integrador i potenciador de l'establiment de connexions entre coneixements diversos que els infants construeixen, en aquest cas, al voltant de la lectura –coneixements que es construeixen tant en aquest àmbit escolar, com en d'altres contextos, com el familiar (Scribner i Cole, 1982)-.

Al mateix temps, el fet d'identificar infants amb coneixements distints en moments diferents del seu procés d'aprenentatge, ens porta a considerar la ductilitat i diversitat dels comportaments i aprenentatges dels nens i nenes d'una edat similar, ja posada de manifest per d'altres recerques (Bastien-Toniazzo i Julien, 2001; Chaveau i Rogovas, a Soliva, 2001; Elliott, 1993; Soliva, 2001), i que es confirma tal i com vam preveure en les nostres hipòtesis. Tot i que aquest fet pot donar-se per sabut, identificar els coneixements sobre la lectura i l'escriptura que els infants estaven construint d'una forma dinàmica, intentant captar els components sonors de les paraules, de remetre aquests components a grafemes concrets en el moment d'escriure i de llegir, d'utilitzar les seves estratègies incipients per poder relacionar unes mostres gràfiques amb noms de possibles companys seus, etc., ens

obliga a reafirmar-nos en el fet que estem investigant la generació de procediments d'aproximació a la lectura convencional per part dels infants. Si bé els infants són “poc” conscients de l'ús que fan de procediments (Gombert, 1990; Karmiloff-Smith, 1992), en el sentit que els puguin reconèixer i el·licitar-los -com es posa de manifest en els resultats de l'entrevista sobre els coneixements metalingüístics i metacognitius-, el fet que en facin servir uns i no uns altres davant de situacions concretes de lectura i d'escriptura ens fa adonar que comencen a disposar de diferents opcions per llegir (Rieben, Saada-Robert i Moro, 1997). Caldrà, però, que vagin ajustant aquestes opcions a les condicions de les tasques que se'ls presenten, apropant-se, de mica en mica a les actuacions que mostrem aquells qui fem un ús autònom d'aquests instruments.

Pel que respecta a la Hipòtesi 3a) que es desprèn de l'Objectiu 3, segons la qual els coneixements que construïssin els alumnes es podrien relacionar amb l'aproximació instruccional de la qual participessin, sembla complir-se a nivell general, i per a les dues indagacions efectuades.

Les diferències més remarcables a la primera de les indagacions, es troben al comparar les aules **analítica** i **analítico-sintètica** enfront de la **sintètica**. En aquesta darrera, a P-4, i com va exposar la docent, el treball sobre aspectes relacionats amb la lectura i l'escriptura s'havia fet atenent als aspectes més senzills i bàsics per aprendre a llegir, les vocals, ja que a nivell de centre es considerava que aquestes havien d'estar assolides per començar el treball amb les consonants a P-5. A les altres dues aules, en canvi, ja s'havia començat a treballar la lectura i l'escriptura de manera més intencional, atenent al conjunt de lletres presents en els noms dels infants i d'algunes paraules concretes, el curs previ al d'obtenció de les dades.

De fet, a l'aula **analítica** és on van emergir uns resultats més elevats i diferenciats respecte de les altres dues, i de forma més significativa respecte de l'aula **sintètica** –amb l'excepció de la tasca de lectura de paraules, que no va mostrar diferències significatives-.

A la indagació final, però, les distàncies i diferències entre els sabers dels alumnes de les diverses aules semblen reduir-se. Malgrat que els resultats dels alumnes del grup **analític** i **analítico-sintètic** continuen mostrant diferències significatives quan es comparen amb el grup **sintètic** pel que respecta al nivell de coneixement segmental –els infants d'aquest grup mostren un nivell més baix en aquesta tasca que els alumnes de les altres aules–, les actuacions més exitoses passen a identificar-se a l'aula **analítico-sintètica**, la qual també manté diferències notables amb l'aula **sintètica** pel que fa a l'escriptura al dictat. Resulta a primera vista sorprenent que justament l'aula sintètica sigui la que presenta un desenvolupament menor de la capacitat segmental enfront de les aules analítica i analítico-sintètica. Suposadament, en aquestes dues darreres aules no s'hauria afavorit de manera tan directa i intencional aquest aspecte metalingüístic. Tanmateix, i com posa de manifest l'estudi de Thompson, Fletcher-Flinn i Cottrell (1999), o el de Leybaert i Content (1995), a les aules amb una aproximació analítica es desenvolupa aquest coneixement fonològic, gràcies, fonamentalment, a les tasques d'escriptura que s'hi proposen, la qual cosa explicaria els resultats que hem trobat.

Encara que sembla que tots els alumnes augmenten els seus coneixements de forma significativa entre les dues indagacions, quan s'aprofundeix en els resultats de les proves estadístiques s'observa que el grup que fa un progrés menor és l'**analític**.

Malgrat que els resultats corresponents a la indagació final han de llegir-se amb precaució, –perquè en alguns casos es produeix un efecte sostre en algunes de les tasques utilitzades per valorar els coneixements dels infants, almenys en alguns dels grups classe, tot i que aquest fet quedava resolt per la presència de tasques de lectura i escriptura complementàries–, semblen apuntar que els alumnes del grup **analític** han experimentat un menor creixement en relació als coneixements que hem estudiat. Aquesta dada rep recolzament, per exemple, quan atenem al nombre d'alumnes que compleixen els criteris de què ens hem dotat per fer les tasques complementàries a la indagació final, que és menor al dels altres dos grups. Aquest fet posa de manifest que hi ha menys alumnes que assoleixin els criteris d'escriptura alfabètica i de lectura de paraules propera a la convencional. I també es constata quan es comparen les actuacions dels nens d'aquesta aula amb els resultats dels alumnes de les altres aules.

Podríem apuntar d'altres possibles interpretacions que ens ajudessin a comprendre per què és més baix el nivell de coneixements dels alumnes d'aquesta aula. Per exemple, caldria considerar la possible influència de factors que no han estat considerats, com ara l'eventual influx de la família i les seves pràctiques relatives a la lectura. D'altres explicacions les trobaríem en la forma com la mestra entén l'ensenyament de la lectura i la pràctica educativa que afirma gestionar. Algunes de les idees manifestades per la docent d'aquesta aula sembla que podrien haver influït, a través de les tasques i continguts que havia planificat treballar, en la manera de procedir dels infants i en els seus aprenentatges. Així, atenent a la descripció que va fer dels objectius que tenia respecte a l'ensenyament de la lectura i de les activitats que portava a terme a l'aula, se'n despenia que la seva actuació era poc sistemàtica i escassament planificada en relació al treball d'aquest contingut. Malgrat que atribuïa un elevat interès i temps a tasques que implicaven l'escriptura, no planificava moments concrets dirigits a treballar els procediments relacionats amb la lectura. A diferència de les altres dues aules, en aquesta no hi havia cap situació específica destinada a ajudar a llegir als aprenents de forma individual, activitat que potencialment obre la porta a l'avaluació fina i l'oferiment d'ajudes ajustades que poden afavorir l'adquisició de la lectura per part dels aprenents. Això responia a què considerava, entre d'altres aspectes, que “cada alumne havia d'aprendre al seu ritme” –valorant poc la necessitat d'intervenir en major mesura per ensenyar la lectura-, i en segon lloc perquè considerava que al llegir calia afavorir l'atribució de significat als textos, en detriment d'afavorir un treball més sistemàtic relacionat amb d'altres processos també vinculats a la lectura. Els resultats obtinguts en aquesta aula s'assemblen als que s'han trobat en d'altres recerques (veure Artiles, 1997; Dahl i Freppon, 1995; Jiménez i Guzmán, 2003, al Capítol 2, 2.1.4. *D- Recerques que atenen als pensaments dels docents, la seva pràctica i els resultats d'aprenentatge dels alumnes*).

Com hem comentat, els resultats corresponents a la darrera de les indagacions mostren que els alumnes de l'aula **analítico-sintètica** són els qui, en general, van fer un progrés més notable entre els dos moments d'indagació. Aquest fet, que coincideix amb el que han trobat també d'altres recerques (Goigoux, 2000; Sowden i Stevenson, 1994; Xue i Miesels, 2001), es pot explicar i comprendre millor si atenem a les informacions aportades per la

docent. En aquesta aula les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la lectura eren més diversificades –p.e. activitats que permetien una atenció més específica a l'aprenentatge de les correspondències i al seu ús per comprendre textos diversos, i activitats que emfasitzaven un ús potencialment més significatiu d'aquest contingut, com ara el projecte sobre les notícies-, i també s'oferien més oportunitats per aprendre –es disposava de moments específics en els quals la lectura i l'escriptura es treballava amb un petit grup d'alumnes, i d'altres moments en què s'atenia als infants individualment-. La visió al voltant de l'ensenyament de la lectura que va mostrar aquesta docent integrava el treball dels aspectes relatius a l'aprenentatge del sistema d'escriptura alfabètic –p.e. conèixer les correspondències fonogràfiques-, amb la importància de comprendre els textos llegits. En aquest sentit, l'orientació general de la seva pràctica d'ensenyament de la lectura apareix avalada pels postulats socio-constructivistes sobre com ha de ser l'ensenyament d'aquest contingut –els quals han estat exposats en el Capítol 1-.

En un nivell intermig entre les aules analítica i analítico-sintètica –pel que respecta als resultats obtinguts-, trobaríem l'aula **sintètica**, els infants de la qual són els qui més ràpidament mostren una capacitat incipient per llegir paraules. Aquesta capacitat la posen de manifest tot i disposar d'un nivell de coneixement segmental i de lletres reduït. Encara que els resultats corresponents a la capacitat de segmentació no eren esperables, els resultats relatius a la lectura de paraules concorden amb els aportats des d'altres recerques (Artiles, 1997; Dahl i Freppon, 1995; Foorman, Francis, Novy i Liberman, 1991; Share i Gur, 1999; Stuart, 1999).

Les situacions i activitats que la mestra va descriure comportarien atendre fonamentalment a l'establiment de correspondències fonema-grafema i a la unió de sons en la lectura, deixant en segon terme el treball d'escriptura. D'aquesta forma, l'orientació general de l'ensenyament d'aquesta mestra ajuda a comprendre el fet que, tot i que els seus alumnes són els qui llegeixen amb més rapidesa, les tasques d'escriptura al dictat mostren uns resultats més discrets que a les altres dues aules –aspecte també identificat per recerques en la llengua anglesa (Dahl i Freppon, 1995)-. Possiblement, i com discutirem amb major profunditat més endavant, la menor atenció destinada a l'escriptura en aquesta aula –segons

la seva pròpia descripció-, a més d'observar-se en la tasca del dictat també devia repercutir en el desenvolupament del coneixement fonològic.

Si es comparen les configuracions que emergeixen a cadascuna de les aules, també es posen de manifest alguns aspectes característics de les mateixes. A l'aula **analítica** apareixen tots els coneixements indagats correlacionats entre ells, i quelcom similar passa a l'aula **analítico-sintètica**. En canvi, a l'aula **sintètica** els coneixements que apareixen relacionats a la indagació final són el reconeixement de lletres, la segmentació fonològica i el dictat. La lectura en aquesta aula, a la qual la mestra assenyala que destina més esforços que a l'escriptura, sembla que s'aprèn de manera poc relacionada amb els altres coneixements, amb els quals no s'evidencien correlacions significatives.

Aprofundint en els resultats obtinguts, i centrant la nostra atenció en la Hipòtesi 3b), les diferències que esperàvem identificar entre les aules pel que respecta a les característiques de la lectura que els aprenents feien, semblen haver-se acomplert. Així doncs, els alumnes que es trobaven a l'aula **sintètica** tendien a utilitzar el procediment de descodificació i d'unió dels sons resultants per assolir la lectura de paraules i de l'enunciat quan disposaven de coneixements sobre les relacions fonema-grafema i entorn a com unir els sons resultants de la descodificació. La mestra havia indicat que atenia fonamentalment "als mecanismes de la lectura", i les actuacions dels aprenents semblen confirmar-ho. Per una banda, llegien amb relativa facilitat paraules descontextualitzades i enunciats contextualitzats, i per l'altra, els resultats en la lectura de les narracions a la indagació final apunten a què aquests infants posaven més atenció, d'entrada, a oralitzar que a comprendre el text.

Contràriament, els aprenents de l'aula **analítica** mostraven un ventall divers d'estratègies i procediments per atansar-se a la lectura, els quals utilitzaven, en alguns casos, en funció de les característiques del text que se'ls mostrava, assolint resultats dispars. Tot i els considerables coneixements fonològics i de lletres que alguns dels alumnes d'aquest grup tenien disponibles, presentaven dificultats per utilitzar el procediment d'unir els sons que havien identificat i assolir la comprensió del text llegit. Aquesta dificultat, que també ha estat identificada des d'altres recerques, s'ha explicat com un problema dels aprenents a

l'hora de coordinar informacions de diferent origen (grafofònic, sintàctic, lexical, iconogràfic -Chaveau i Rogovas, 1993 a Soliva, 2001-). En un sentit complementari, Treiman, Kessler, Zevin, Bick, i Davis (2006), i Zeigler i Goswami (2005) indiquen que els infants necessiten aprendre el so que la lletra pren en el context ortogràfic de la paraula, i per tant, una estratègia docent que afavoriria aquest aprenentatge consistiria en ajudar-los a reconèixer unitats més grans que la lletra, però més petites que la paraula.

La impossibilitat per atorgar unitat al producte de la descodificació possiblement va afavorir que alguns infants empressin d'altres procediments, com atribuir un significat al text –el que des de la recerca que postula l'existència d'estadis s'ha anomenat com a lectura logogràfica, o “lectura global”; mentre que, des de la recerca de Ferreiro i Teberosky (1979) ho anomenaríem “etiquetatge”-, en comptes d'assajar d'altres procediments més propers a la lectura convencional. Això va succeir generalment quan el text que es demanava de llegir estava acompanyat d'alguna imatge –lectura de l'enunciat-. Els alumnes que van poder fer la lectura oralitzada de la narració del conte desconegut van posar de manifest que, tot i les dificultats que van experimentar per llegir oralment i fluïda, s'orientaven clarament vers l'obtenció del significat –malgrat que això els comportés llegir fent repeticions de parts de les oracions o paraules del text-. Aquest pot ser un element que podem relacionar amb la representació de l'ensenyament de la lectura que la docent sostenia, i que emfasitzava la comprensió del significat dels textos per afavorir en els seus alumnes una visió de la lectura i de l'escriptura com a eines per aprendre i comprendre nous continguts. A més, algunes idees d'aquesta docent al voltant de l'aprenentatge, que hem anomenat anteriorment i que podrien estar afavorint la presència de diversitat de comportaments lectors, tenen a veure amb què “tots els alumnes aprenen al seu ritme”, i amb la manca de moments dedicats a llegir conjuntament amb un infant. Potser aquests fets contribueixen a què alguns alumnes mostrin més dificultats en unir els sons de les paraules.

Enfront d'aquestes dues aproximacions, ens resta comentar la forma com provaven de llegir els alumnes de l'aula **analítico-sintètica**. A l'inici de curs hi havia una presència de comportaments molt diversos quan es proposava als alumnes de llegir. D'aquesta manera, en aquesta aula vam identificar infants que llegien sense dificultats, d'altres que descodificaven i no se'n sortien, i d'altres que interpretaven el text –llegint de forma

global-. A la indagació final, si bé la gran majoria dels alumnes llegien paraules, encara hi havia alguns infants a qui els costava llegir el text situat en el context de la imatge. Malgrat aquest grupet d'alumnes que presentaven alguna dificultat en aquella tasca, els qui llegien van efectuar, de forma general, les lectures més properes a les convencionals dels tres grups classe que vam comparar. Sembla ser que l'èmfasi de la docent tant en els aspectes relacionats amb la unió dels sons producte de la descodificació, com amb l'ús de la informació procedent d'altres índexs textuais i contextuais per assegurar la comprensió va donar els seus fruits, com es va posar en evidència en les lectures de paraules, de l'enunciat i, en certa mesura, de les narracions que van fer els infants d'aquest grup classe.

En síntesi, les influències instruccionals que es detecten en les aproximacions a la lectura que els infants de les distintes aules porten a terme es corresponen amb el que han identificat també d'altres recerques, com la de Sowden i Stevenson (1994) o Dahl i Freppon (1995) que han estat comentades en el Capítol 2. A semblança del que han trobat aquestes recerques, els nostres resultats indiquen que el treball combinat de descodificació i reconeixement de paraules o parts de les mateixes, utilitzant diferents tipus de text, afavoreix l'ús de procediments variats i adequats per llegir.

Abans de concloure la discussió d'aquesta hipòtesi, convé atendre a una de les tasques proposades a la indagació inicial, la lectura de noms. Recordem que aquesta tasca es va resoldre de forma significativament superior a les aules analítica i analítico-sintètica, en les quals les mestres havien estat fent un treball centrat en el reconeixement d'aquest tipus de paraules a P-4. Encara que era una tasca de lectura, l'anàlisi que en vam fer va ser de tipus quantitatiu, i per tant no ens ha permès establir una comparació amb els resultats de les altres tasques, la qual cosa hauria estat prou interessant. De fet, un aspecte que sorprèn en relació a aquesta tasca és que, si bé en el cas de l'aula analítica correlaciona amb la resta de tasques de forma significativa, a l'aula analítico-sintètica no mostra relació amb cap altra tasca. Una possible interpretació d'aquest fet podria trobar-se en què els infants d'aquesta darrera aula emprin procediments diferents per llegir aquest material que per llegir els altres (lectura de paraules i de l'enunciat). Possiblement, al tractar-se d'un material que disposa d'un context implícit –són noms de nens-, els infants recorren a informacions diferents que

quan han de llegir l'enunciat –encara que aquest es trobi en el context d'una imatge-. Algunes pistes d'aquest fet les van donar els mateixos alumnes quan manifestaven que davant d'un mot concret hi deia un nom d'un company seu que començava de forma similar o que compartia alguna de les grafies. Com han posat de manifest alguns estudis, els nens i nenes poden atendre a índexs concrets de les paraules per fer-ne una lectura global o logogràfica (Ehri i Wilce, 1985; Gough i Hillinger, 1980; Seymour i Elder, 1986). La pista sobre la “imatge gràfica” de la paraula, més que no pas el reconeixement de la relació fonema-grafema, podria trobar-se darrera d'aquest comportament (Bastien-Toniazzo i Julien, 2001). Aquest ús d'informació no fonològica per llegir una paraula podria conviure, com van posar de manifest Seymour i Evans (1992), amb una estratègia de caràcter fonològic. Seymour i Evans (op. cit.), van trobar que infants de la mateixa edat que la nostra mostra feien recurs a una estratègia de lectura global davant de noms de nens de la seva classe i, en canvi, empraven la descodificació per llegir paraules que havien après a reconèixer visualment. Podria ser que alguns dels aprenents participants en la nostra recerca estiguessin adoptant aquests comportaments. De nou, i com hem trobat amb les tasques de lectura de paraules i de l'enunciat, sembla que el tipus de material que es proposa que llegeixin, juntament amb els procediments que se'ls ha ensenyat a utilitzar, jugarien un paper important en la forma en la qual els nens i nenes s'hi aproximen. En tot cas, aquesta és una qüestió que requereix de més recerca empírica.

Les conclusions que podem extreure d'aquestes hipòtesis tenen a veure amb els coneixements generals que presenten els infants i les configuracions que emergeixen en relació als seus coneixements tant a l'inici com a final de curs.

A cada aula hem trobat que els coneixements dels infants en les tasques explorades són diferents. Aquesta varietat de nivells, que és observable fins i tot a dins d'un mateix grup classe, posa de manifest el que investigadors com Elliott (1993) o Soliva (2001), han apuntat en dir que la lectura no és abordada de la mateixa manera ni amb el mateix ritme pels nens i nenes d'una edat similar. Podríem afegir, a més, que aquesta consideració també s'estén a l'escriptura i a la resta de coneixements que els aprenents van construir entorn a aquests continguts.

Pel que respecta a la presència de configuracions concretes de coneixements, exceptuant una aula (sintètica), a principi de curs, en la qual s'havia començat a ensenyar a llegir i a escriure de forma poc sistemàtica a parvulari, a les altres emergeixen coneixements relacionats entre sí, tant en el moment inicial com en el final. Una de les relacions que s'observa a totes les aules a la indagació final, és la de l'escriptura al dictat, el coneixement segmental i el coneixement de lletres. Aquests vincles poden ampliar-se a d'altres tasques, però que això succeeixi sembla dependre, en major mesura, de les característiques instruccionals en què participen els alumnes.

Atenent als coneixements dels infants, podem indicar que el nivell de sabers i les configuracions que apareixen entre aquests poden relacionar-se, amb les degudes precaucions i com per altra banda era esperable, amb el tipus d'instrucció lectora de què participen. Així, quan l'atenció es situa en les actuacions lectores concretes que porten a terme els alumnes en els dos moments d'indagació, es palesa una notable influència de les aproximacions instruccionals de les mestres a l'ensenyament de la lectura, ja que els seus alumnes tendeixen a emprar els procediments que possiblement els hi han ensenyat per resoldre la tasca de llegir. Com era esperable atenent als resultats d'altres recerques i als postulats teòrics sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura, l'aula on els alumnes experimenten un progrés més notable és l'anàlitico-sintètica, seguida per la sintètica i en darrer terme l'analítica.

7.2.2. Els alumnes que usin procediments per llegir més exitosos disposaran d'un coneixement segmental elevat (Objectiu 2, Hipòtesi 2b): Diferències rellevants quan s'atén a les diverses aules (Objectiu 3, Hipòtesi 3c).

Les anàlisis realitzades a nivell global per indagar les relacions que poden establir-se entre coneixement fonològic i la lectura i l'escriptura (Objectiu 2, Hipòtesi 2b) ens permeten indicar que les nostres expectatives es compleixen i corroboren el que ha estat posat de manifest per diverses recerques. Atenent als resultats que hem obtingut, els infants que mostren una lectura propera a la convencional són els qui al mateix temps presenten un

nivell de coneixement segmental i una escriptura al dictat més evolucionades. De forma inversa, els alumnes que mostren un coneixement segmental que els permet aïllar síl·labes o parts internes d'aquesta, empren uns procediments per llegir menys exitosos, o bé no saben què fer quan se'ls proposa llegir. Malgrat que, a partir d'aquestes dades es podria concloure que existeix una influència mútua entre aquests coneixements, hi ha resultats que, com havíem previst, contribueixen a definir i matisar aquests vincles. La recerca que hem desenvolupat ens condueix a pensar que el coneixement segmental està relacionat amb la possibilitat d'establir relacions entre fonemes i grafemes i la possibilitat d'escriure en nivells evolutivament diferents –cada cop més propers a l'escriptura convencional-, i també amb la lectura, però d'una forma menys evident, sobretot quan del que es tracta és de llegir paraules descontextualitzades. Aquesta relació més estreta entre coneixement segmental i escriptura ja ha estat posada de manifest en d'altres estudis portats a terme en llengües amb una ortografia “relativament transparent” –com el de Teberosky, Tolschinsky, Zelcer, Gomes de Morais i Rincón (1993), amb nens catalanoparlants i hebreus; o el de Silva i Alves (2003) amb nens i nenes portuguesos-. Possiblement, i en el cas de les llengües que tenen una ortografia més regular que l'anglès, la relativa estabilitat entre sons concrets i grafemes afavoreix que l'anàlisi fonològica es desenvolupi de forma necessària i amb més seguretat a l'escriptura (Bon i Duighsen, 1995; Rego i Bryant, 1993; Richgels, 2001; Vernon, 1998; Vernon i Ferreiro, 1999). Això estaria en consonància amb les relacions que emergeixen en el nostre estudi entre coneixement segmental, la tasca del dictat i el reconeixement de lletres, que apareixen correlacionats a totes les aules a la indagació final. Atenent als resultats que hem obtingut, l'escriptura sembla exigir el tipus de coneixement segmental que hem indagat mitjançant la tasca de segmentació fonològica. Indubtablement, les reflexions que cal efectuar sobre els sons de la parla per poder-los vincular a grafemes concrets i representar-los per escrit suposen un nivell cada cop més precís de coneixement fonològic. Com explica Vernon (1998):

“La escritura fuerza al niño a ir haciendo hipótesis cada vez más certeras, de cuál es la relación entre la palabra como totalidad y sus partes (grafías)¹, precisamente porque el continuo oral se puede confrontar con una totalidad en donde las partes estan siempre indicadas”.

¹ El parèntesi aclaratiu és nostre.

Per altra banda, recordem que en la recerca encara es discuteix la necessitat de disposar d'una capacitat més o menys elevada de coneixement segmental a l'hora d'iniciar l'aprenentatge de la lectura. Com ha quedat posat de manifest en els Capítols 2 i 3, hi ha molts investigadors que, en relació a la llengua anglesa (Foorman, 1995; Hemptall, 1997; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, Seidenber, 2001, 2002) així com per a d'altres llengües com l'espanyola (Alegría, 2006), ressalten la necessitat de disposar de coneixement fonològic per començar a aprendre a llegir. Tanmateix, i de forma concomitant a les aportacions de les anteriors recerques, en la majoria de revisions entorn al vincle entre coneixement fonològic i aprenentatge de la lectura s'assenyala la mútua influència que ambdues semblen exercir-se (veure Capítol 3). Les nostres dades ens permeten aportar nous matisos a aquestes discussions, sobretot quan es prenen en consideració d'altres variables. De fet, la lectura sembla mantenir vincles més estrets amb el reconeixement de lletres i el coneixement del procediment que consisteix en unir o lligar els sons resultants del reconeixement dels grafemes individuals de les paraules. Així i tot, com que per llegir convencionalment cal reconèixer lletres i els sons a les quals aquestes remeten, els alumnes necessiten el coneixement fonològic per establir aquest lligam (Morais, 1998). Per tant, sembla que el coneixement fonològic jugaria, inicialment, un paper indirecte en l'aprenentatge de la lectura, a través de la possibilitat d'establir correspondències entre sons-grafies i poder-les identificar en el moment de llegir (Blaklock, 2004). L'evidència del que hem estat assenyalant, la trobem en aquells infants que, tot i disposar d'un grau de coneixement segmental baix (sil·làbic o intrasil·làbic), llegien de forma similar a la convencional algunes paraules. També podria ocórrer que la capacitat de segmentar en síl·labes a nivell oral ja fos suficient per endinsar-se en el món de la lectura, com proposen Jiménez i Ortiz (2000) o Carrillo i Marín (1996). Sembla doncs que, per a la nostra llengua, un coneixement segmental elevat que permeti aïllar tots els fonemes no seria, d'entrada, un element requerit per començar a llegir. Resultats similars s'han obtingut en recerques portades a terme en d'altres llengües. Així, un estudi comparatiu entre alumnes de 5 anys que aprenien a llegir en una ortografia relativament transparent – corresponent a la llengua escocesa-, enfront d'altres infants que aprenien en anglès –llengua amb una ortografia més irregular-, mostra que els primers van començar a

llegir molt més de pressa que els infants anglesos, i a mida que n'aprenien el seu coneixement fonològic també s'incrementava (Spencer i Hanley, 2004).

De manera més específica, i atenent a la Hipòtesi 3c (Objectiu 3) relativa als resultats obtinguts a les diferents aules, justament una de les prediccions que fèiem, i que no es compleix, donaria suport a les idees que acabem d'exposar. Segons les nostres expectatives era esperable que els alumnes de l'aula **sintètica** desenvolupessin un nivell de coneixement segmental molt per sobre dels altres dos grups. Aquesta hipòtesi es recolzava en el fet que les aproximacions sintètiques que hem caracteritzat en l'apartat teòric, portarien a terme un treball sistemàtic i planificat sobre la identificació de sons i l'establiment de correspondències per afavorir, en primer terme, l'aprenentatge de la lectura. Donat que la docent del grup sintètic havia explicat clarament que atenia especialment al reconeixement de sons i al seu vincle amb grafemes concrets per facilitar l'aprenentatge de la lectura, era esperable que els seus alumnes disposessin d'un nivell igual o superior de coneixement segmental que els de les altres aules. Les dades obtingudes dels seus alumnes, però, ens forcen a refutar aquesta expectativa, ja que, a finals de curs, obtenen els resultats més baixos dels tres grups a la tasca de segmentació. En canvi, són els qui llegeixen paraules de forma convencional i amb més facilitat. Uns resultats similars als d'aquesta aula van emergir en una recerca feta al Brasil, en la qual es va observar que molts infants que podien llegir sense dificultats no segmentaven en fonemes, sinó en unitats més grans (Gomes de Moraes, 2004).

De fet, podríem apuntar diferents interpretacions d'aquest baix nivell de coneixement segmental, almenys en relació als altres dos grups. En primer lloc, si com la mestra d'aquest grup va explicar, l'escriptura era una pràctica poc present en aquesta aula, els aprenents disposaven de menys oportunitats per desenvolupar nivells elevats de consciència segmental –almenys per aquesta via-. En segon terme, i com indiquen d'altres recerques, com més aviat es desenvolupa la capacitat de segmentació fonològica, més possibilitats existeixen de millorar-la (Lazo, Pumfrey i Peers, 1997). En el cas d'aquest grup, els resultats més baixos també podrien ser una conseqüència, doncs, de l'inici tardà en el procés d'anàlisi i reflexió sobre les unitats sonores de la parla. Assolir un coneixement més

profund de les variables que poden haver influït en el coneixement fonològic més limitat en aquest grup en relació als altres dos, requeriria d'estudis sotmesos a un control més elevat.

En conclusió, podem assenyalar que aquells infants que efectuen unes lectures més properes a les convencionals tendeixen a mostrar un coneixement segmental elevat. A la inversa, els alumnes que fan uns intents de lectura menys exitosos, tendeixen a disposar d'un nivell de coneixement fonològic baix.

Malgrat aquesta constatació, hi ha alumnes que tot i disposar de poc coneixement fonològic són capaços de llegir de forma similar a la convencional. La nostra anàlisi ens permet concretar que la majoria dels alumnes que mostren aquesta combinació de coneixements, tant a la indagació inicial com a la final, són els de l'aula sintètica. Aquest resultat era inesperat, ja que atenent a les explicacions de la docent i a la caracterització feta de les activitats que aquesta proposa, era esperable que els infants d'aquesta aula presentessin un nivell de coneixement segmental elevat. Això ens ha conduït a plantejar dues possibles interpretacions per aquest fet.

Una primera interpretació tindria a veure amb les característiques de la llengua catalana. Els nostres resultats semblen coincidir amb els d'algunes recerques que posen de manifest que, en el cas de llengües relativament transparents –com la nostra–, el coneixement fonològic –sobretot aquell que es correspon amb la capacitat de segmentar en fonemes– es desenvolupa conjuntament amb la lectura, i no és un requisit estrictament necessari per iniciar-se en l'aprenentatge d'aquest contingut. En canvi, sembla que el coneixement sil·làbic permetria, almenys a alguns infants, iniciar-se en l'aprenentatge de la lectura. Per tant, el tipus de coneixement fonològic requerit per llegir semblaria, més que una constant universal, una variable que es modula en funció de les característiques de transparència de les llengües.

Una segona interpretació posaria l'èmfasi en les pràctiques instruccionals consistentes en treballar el procediment d'unió dels sons obtinguts en la descodificació. Els infants necessiten conèixer el procediment que consisteix en unir o lligar els sons obtinguts de la identificació del valor sonor corresponent a cadascuna de les grafies del nostre sistema

d'escriptura perquè, atenent a les nostres dades, aquest procediment sembla facilitar l'accés a la lectura convencional amb independència del nivell de coneixement segmental de què es disposi.

7.2.3. Alguns alumnes que disposin d'un nivell de coneixement fonològic i sobre les correspondències elevat, utilitzaran aquests coneixements per apropar-se a l'escriptura convencional, però poden no saber com utilitzar-los per llegir (Objectiu 2, Hipòtesi 2c). Possibilitat que aquesta "discrepància" en l'ús de determinats sabers aparegui més en uns grups-classe que en d'altres (Objectiu 3, Hipòtesi 3d).

A banda dels vincles entre consciència segmental, coneixement de les grafies, lectura i escriptura, la Hipòtesi 2c (corresponent a l'Objectiu 2) referent a un ús diferenciat del coneixement fonològic i de les lletres depenent de si cal utilitzar-los per llegir o per escriure, es confirma, tot i que en un nombre reduït dels infants participants. Disposar d'un coneixement segmental que permet establir correspondències i emprar-les a l'hora d'escriure, no pressuposa que es pugui llegir de forma convencional en tots els casos. Aquesta "hipòtesi de la discrepància" que ha quedat amplament exposada al Capítol 3 i a l'emmarcament de la problemàtica (Capítol 4) s'observa, a semblança del que han proposat d'altres recerques (Bryant i Bradley 1998; Cuetos, 1989; Elliott, 1996; Fletcher-Flinn, Shankweiler, Frost, 2004; Lazo, Pumfrey i Peers, 1997; Soliva, 2001) en les actuacions d'alguns aprenents, tot i que de forma diferent al que apunten les anteriors investigacions citades. Concretament, i en la recerca que hem desenvolupat, l'ús diferenciat d'estratègies o procediments segons l'activitat sigui d'escriptura o de lectura, apareix en infants que en la seva majoria mostren un nivell d'escriptura sil·làbic-alfabètic, i sembla dependre, en alguns casos, de si el text és *contextualitzat* –enunciat immers en el context d'una imatge- o *descontextualitzat* –paraules aïllades-. Els infants participants en la nostra recerca que disposen de coneixement sobre algunes grafies i sobre com segmentar la parla oralment, empen el coneixement fonogràfic per provar d'escriure. Indubtablement, la tasca d'escriptura els comporta, així mateix, algunes avantatges addicionals, perquè són ells qui

tenen el significat d'allò que volen expressar, de manera que poden regular-se millor al fer-la (Frith, 1985; Shanahan, 1998).

Què succeeix quan aquests mateixos aprenents que disposen d'un coneixement fonològic que els permet segmentar en fonemes i reconeixen un nombre considerable de lletres de l'alfabet –i els poden utilitzar per escriure–, han de llegir?

Alguns d'ells, quan es troben davant de paraules *descontextualitzades*, tendeixen a dir els sons individuals de les grafies, malgrat que aquest procediment, per ell mateix, no els garanteixi l'accés al significat ja que no uneixen els sons. En canvi, enfront de l'enunciat que acompanya a una imatge, recorren a d'altres estratègies que poden haver utilitzat –o han vist utilitzar– en moments previs en el seu procés d'aprenentatge, com per exemple, fer una lectura global, atribuint un significat a l'escriu basant-se en la imatge –tot i reconèixer-ne les lletres quan se'ls pregunta a posteriori–. Així, malgrat que se'ls ofereix ajuda consistent en fer-los atendre a la informació grafonèmica, sembla que no la saben aprofitar –potser els resulta massa allunyada de les capacitats que tenen desenvolupades– per canviar la seva hipòtesi i intentar resoldre el conflicte. Serien infants que, en termes de Ferreiro i Teberosky (1979), atorgarien més importància al sentit que pot tenir el text en funció del context en el qual es troba, que al coneixement obtingut de descodificar, i al mateix temps no sabrien com integrar ambdues informacions quan se'ls proposa que ho facin. Aquesta divergència de comportaments, com ja hem assenyalat, posa de manifest l'especialització procedimental que alguns aprenents lectors adopten, operant preferentment amb procediments d'establiment de correspondències fonema-grafema a l'escriptura i a la lectura de paraules *descontextualitzades*, i cercant una interpretació quan el text que cal llegir es troba contextualitzat. Aquests resultats són qualitativament diferents dels que s'han trobat en les investigacions desenvolupades en llengua anglesa. En aquell context, les paraules que es demanava als infants que llegissin eren les mateixes que se'ls mostraven per escriure, tractant-se de mots descontextualitzats (Bryant i Bradley, 1998). La conclusió a la qual van arribar és que la lectura i l'escriptura són, en un inici, habilitats separades, perquè van observar que alguns infants que eren capaços d'escriure certes paraules, no podien llegir-les.

Podem indicar possibles motius de per què succeeix això. En primer lloc, a les tasques de lectura i a diferència del que passa amb l'escriptura, el significat no es troba en l'infant, sinó en el text, i accedir-hi suposa posar en funcionament diferents estratègies. Un dels procediments que els nens han pogut aprendre per llegir –en l'àmbit de la nostra comunitat– consisteix en interpretar l'escrit –el que també hem anomenat *lectura global*–, sempre i quan aquest text disposi de claus contextuais suficients que permetin fer-ho –un llibre de contes amb imatges; marques de productes concrets; fotografies amb una paraula o enunciat escrit, record d'algunes de les formes gràfiques d'una paraula prèviament apresada...-. D'aquesta manera quan no es coneixen prou lletres, però se sap que l'escrit transmet un significat, s'utilitza l'estratègia d'atribuir un significat al text etiquetant-lo en funció de la imatge que l'acompanya o del context en el qual apareix la paraula. Aquesta acció d'etiquetar és el que Ferreiro i Teberosky anomenen la “hipòtesi del nom” (1979). El reconeixement d'alguna lletra, així mateix, els conduirà possiblement a provar de combinar la interpretació de l'escrit amb la informació sobre el valor sonor d'alguna grafia -p.e., dir que a “nina” hi posa Natàlia, procediment que Ehri (1998) anomena ús parcial d'índexs fonèmics-.

Malgrat que els nostres resultats ens condueixen a defensar l'explicació que acabem d'oferir, hi ha d'altres components que és convenient considerar en la interpretació dels resultats, ja que podrien estar influïent en l'actuació dels petits. Entre d'altres, podem assenyalar el nivell de coneixement lingüístic de què disposi l'infant –que li pot facilitar una millor comprensió del significat de la paraula–; el fet d'haver llegit en alguna altra ocasió la paraula que se'ls mostrava; o la freqüència lèxica de les paraules que se'ls demanava que llegissin (Fletcher-Flinn, Shankweiler, Frost, 2004). Tot i que vam tenir cura de seleccionar paraules d'ús i presència freqüent, resulta molt complex controlar quines d'aquestes paraules han pogut llegir els infants en les experiències en les quals s'han vist implicats. Un altre element que podria explicar el per què d'aquestes conductes diferenciades entre l'escriptura i la lectura de materials diversos és l'orientació general de l'ensenyament de la lectura que van posar de manifest les mestres.

La mirada a les informacions aportades per les docents ens ajuda a oferir interpretacions plausibles sobre el per què de la diversitat de comportaments lectors observats entre els aprenents dels distints grups classe. Com postulàvem a la Hipòtesi 3d (Obj. 3), l'“especialització procedimental” o “hipòtesi de la discrepància” de què hem parlat, la trobem, tot i que en un nombre reduït de casos, en aquelles aules en les quals les mestres havien manifestat que afavorien, entre d'altres estratègies, la *lectura global* per part dels aprenents. De forma més específica, aquest ús diferenciat del coneixement de les correspondències fonema-grafema entre l'escriptura i la lectura apareix fonamentalment a la indagació inicial a l'aula **analítico-sintètica** i al final de curs a l'**analítica**. En canvi, només un alumne de l'aula **sintètica** actua de manera similar. Tot i que la manca de presència d'aquest procediment no implica que en algun moment del procés d'aprenentatge els infants d'aquesta aula haguessin mostrat aquesta discrepància, els resultats obtinguts ens condueixen a pensar que possiblement pocs alumnes la devien posar de manifest. Resulta interessant afegir que els alumnes d'aquesta aula, a més, tot i no disposar d'un coneixement fonològic ni de lletres elevat, podien portar a terme lectures properes a les convencionals, la qual cosa pot interpretar-se de diferents maneres:

- 1- Pot succeir que els alumnes que aconseguen identificar algunes lletres i a més coneixen el procediment per atorgar unitat al conjunt de sons resultants, puguin llegir abans i tot de disposar d'un coneixement segmental elevat. En canvi, aquest nivell de coneixement fonològic sí que té implicacions a l'hora d'escriure, de manera que aquests infants presenten nivells més diversos a la tasca del dictat.
- 2- Els alumnes que porten a terme lectures similars a les del lector convencional, però amb un coneixement segmental baix, acostumen a provar d'agrupar en síl·labes els fonemes que descodifiquen, per obtenir una “paraula”.
- 3- Aquest comportament descrit pot estar afavorit per les característiques de la llengua catalana i la “relativa” regularitat i estabilitat de les correspondències, la qual cosa facilita la possibilitat d'iniciar-se a la lectura –com a mínim de paraules amb una estructura sil·làbica CVCV-.

De fet, els resultats de la primera de les indagacions posen de manifest que alguns dels alumnes d'aquest grup –**sintètic**- de seguida van aprendre un dels procediments que els

permetia assolir amb relativa rapidesa i seguretat el significat de les paraules –malgrat reconeguessin un nombre molt reduït de lletres i els seu coneixement segmental fos baix-. Ens referim al procediment consistent en unir els sons resultants de la descodificació –el que Ehri (1991) anomena “to blend” i Alegria (1997), atorgant-li un sentit més ampli, anomena “assemblage”-. Com que es tracta d’una habilitat que pot comportar un aprenentatge dilatat en el temps, podem hipotetitzar que, si no s’ensenyava de forma explícita, i s’aprèn igual que d’altres procediments, pot ocórrer que certs infants que no la coneixen prioritzin l’estratègia o procediment que els ha estat útil en moments anteriors del seu aprenentatge, que consisteix en una aproximació global i interpretativa al significat del text (Solé, 1999). Incidir en com s’uneixen els sons que resulten de la identificació dels grafemes sembla, doncs, que és una estratègia que a alguns infants els costa de descobrir per ells mateixos, com per altra banda ha posat de manifest un l’estudi de Soliva (2001) també en el nostre idioma. Com senyalen Carrillo i Marín,

“El hecho que la pronunciación de las palabras requiera la fusión de sonidos en unidades de articulación, sugiere que un mecanismo capaz de reconocer las unidades ortográficas correspondientes a dichas unidades (por ejemplo, sílabas) podría ser el mecanismo más apropiado o incluso imprescindible para la lectura. En este caso, incluso el lector novato tendría necesidad de disponer al menos de una estrategia rudimentaria para resolver el problema de la fusión de los fonemas individuales, de hecho algunos psicolingüistas y educadores no solo consideran la sílaba y el silabeo como claves importantes para la adquisición de la lengua materna (p.ej. Hernández-Pina, 1982), sino que también consideran a este último como un mecanismo intuitivo que el niño espontáneamente practica en el aprendizaje de la lectura (Fracas, 1991)”.
(1996, p. 93).

Els nostres resultats posen en dubte que “ajuntar els sons” sigui un “mecanisme intuïtiu”. El grup on probablement –atenent a les informacions aportades per la mestra- es destina una menor atenció a aquest aspecte –**analític**-, és on trobem més alumnes que davant de paraules descontextualitzades descodifiquen, però no saben com atorgar sentit al que han descodificat, posant de manifest que els manca el coneixement d’aquest procediment. Hi ha

d'altres recerques, com la de Sowden i Stevenson (1994), en un àmbit de parla anglesa, que també mencionen aquest tipus de comportament en alumnes que es trobaven en una aula analítica.

El conjunt d'aquestes evidències ens indica que el procediment consistent en “unir” els sons requereix d'ensenyament explícit perquè sigui més evident als alumnes. En aquest mateix sentit ho exposa la docent d'**analítico-sintètica**, aula on, a final de curs, tan sols un infant mostra el comportament d'atribuir un significat en funció de la imatge malgrat reconèixer les lletres de l'enunciat. També trobem justificacions de la necessitat d'atendre al treball d'aquests aspectes des de recerques conduïdes en d'altres àmbits lingüístics, com als Estats Units. Així, per exemple, Weisberg i Savard (1993) van posar de manifest la importància de què els docents mostressin com unien els sons corresponents a les grafies, dient “mmaaaammmaaa” enlloc d'anomenar cada so per separat, “mm-aaa-mm-aa” – exemple adaptat de Hempenstall, 1997-, per garantir un millor aprenentatge i comprensió dels processos involucrats en la lectura per part dels alumnes.

D'altra banda, les nostres dades mostren que els aprenents que van posar de manifest la hipòtesi de la discrepància a l'inici de curs –i en funció del tipus d'instrucció rebuda-, superen favorablement aquesta dicotomia –com ja havien assenyalat Bryant i Bradley (1998)-. Així, els alumnes que havien mostrat aquests comportaments diferenciats entre lectura i escriptura a principi de curs, a l'aula **analítico-sintètica**, acaben el curs sabent llegir de manera convencional.

Els nostres resultats indiquen la presència de l'anomenada “hipòtesi de la discrepància”, segons la qual, hi hauria infants que disposarien de coneixement segmental i sobre les lletres que utilitzarien al provar d'escriure, i en canvi, a l'hora de llegir no els farien servir.

Aquesta hipòtesi, però, apareix en la nostra recerca en pocs infants i de forma relativament diferent al que s'ha proposat des d'altres recerques. Concretament, hem pogut identificar aquest comportament en les situacions en què es proposava als alumnes de llegir un enunciat situat en el context d'una imatge. Malgrat que se'ls proporcionaven ajudes dirigides a que prenguessin en consideració les correspondències fonema-grafema, un

nombre reduït d'alumnes no va ser capaç d'integrar la informació de les correspondències amb el que podien hipotetitzar que deia el text a partir de l'observació de la imatge. Pel que respecta a la lectura de paraules, i a diferència de la lectura de l'enunciat, en tractar-se d'un text descontextualitzat, el comportament inicial va consistir en intentar descodificar per iniciativa pròpia, malgrat que gairebé en cap cas els infants no van aconseguir comprendre el significat del text.

Atenent a les aules en què aquest comportament apareix, descobrim, com de fet esperàvem, que es tracta dels grups analític i analítico-sintètic, en els quals les docents havien manifestat emprar usualment l'estratègia de reconeixement global de paraules per ajudar als infants a llegir. D'aquesta manera els alumnes haurien après, en iniciar els seus contactes amb la lectura, que aquesta és una possible manera d'aproximar-se al significat del text, i possiblement, pel fet de no saber com atorgar unitat i sentit als sons resultants del desxifrat, optaven per utilitzar aquesta estratègia en les tasques en les quals aquest comportament resultava més factible.

De forma complementària, una explicació plausible del per què aquesta conducta gairebé no emergeix a l'aula sintètica podria trobar-se en el fet que els infants d'aquesta aula, a part de reconèixer les grafies, semblen disposar del coneixement procedimental que els permet unir els sons resultants de la descodificació.

7.2.4. Els alumnes que disposin d'un nivell de coneixement fonològic més elevat i l'utilitzin per llegir de forma exitosa mostraran coneixements pertinents sobre els usos i funcions de la lectura i sobre els procediments necessaris per llegir (Objectiu 2, Hipòtesi 2d). Diferències rellevants –pel que respecta als coneixements metalingüístic i metacognitiu sobre la lectura- quan s'atén a les diverses aules (Objectiu 3, Hipòtesi 3e).

Un altre aspecte que també hem explorat es correspon amb la Hipòtesis 2d (Obj. 2), que fa referència a la possibilitat que infants que disposin de coneixement fonològic elevat i

L'emprin efectivament per llegir mostrin uns coneixements sobre els procediments per llegir i sobre els usos i les funcions de la lectura més pertinents que infants que, malgrat disposar de coneixement segmental elevat, no en facin un ús efectiu en el moment de llegir.

Aquesta hipòtesi, en els termes que estava formulada, i amb les dades de què disposem, no es compleix, perquè els aprenents que segmentaven les paraules en fonemes, establien vincles entre grafemes i fonemes en tots els casos, posant de manifest que feien recurs als seus coneixements fonològics. Amb tot vam poder distingir entre dos grups d'alumnes, uns que llegien de forma convencional, i uns altres que descodificaven però no aconseguien comprendre el significat del text imprès en tots els casos.

En primer lloc, i abans de discutir els resultats que hem obtingut és convenient assenyalar que aconseguir que els infants elicitessin els seus coneixements tant sobre les funcions i usos de la lectura com sobre els procediments que feien servir per llegir va ser complex. Com han assenyalat altres recerques (Peronard i Crespo, 2002) aconseguir respostes dels infants davant de preguntes que suposen un cert grau de reflexió metacognitiva (Elliott, 1993), és complicat, i més en aquestes edats. Malgrat tot, i si bé els resultats són poc concloents, es detecten algunes diferències entre les explicacions aportades pels alumnes dels dos subgrups –lectura convencional versus lectura i/o descodificació-. Les respostes sobre les funcions i usos de la lectura d'aquells qui llegien semblen apuntar cap a una conceptualització àmplia d'aquesta, concebent-la com una eina que permet assolir coneixements diversos. Les contestes dels qui descodificaven però no aconseguien assolir el significat del que llegien s'apropen a les del grup anterior, tot i que hi ha alguns alumnes que consideren que la lectura serveix per aprendre lletres, posant de manifest una visió més limitada de la mateixa. Pel que respecta a l'explicitació dels processos que porten a terme al llegir, els qui llegeixen convencionalment semblen tenir bastant clar que cal fixar-se en les lletres. Els qui no llegeixen convencionalment en tots els casos tendeixen a concebre la lectura com un procés que pot requerir de lectures diverses, de l'escriptura.... Aquesta resposta és congruent amb el que assenyalen quan se'ls demana què fan quan tenen dificultats per llegir, ja que mencionen que tornen sobre el text de nou per intentar esbrinar-ne el significat. Sembla doncs, que aquests infants expliciten una visió d'ells mateixos com a aprenents lectors que han d'encarar-se al text en diferents ocasions. En canvi, i a nivell

general, els qui llegeixen de forma convencional semblen decantar-se per preguntar o demanar ajuda a l'adult.

Curiosament, però quan s'atén a la Hipòtesi 3e² (Obj. 3), segons la qual es consideren les respostes per a cadascuna de les aules, a part d'identificar similituds entre elles, emergeixen també algunes tendències interessants. Tot i el risc de sobreinterpretar les respostes donades pels aprenents en un sentit que no sigui el que es correspon, podem assenyalar que algunes d'elles poden relacionar-se amb la perspectiva instruccional explicitada per la mestra, donant suport així a la hipòtesi que plantejàvem.

Amb la voluntat de no repetir-nos en excés, pel que respecta al reconeixement i explicitació de procediments per llegir, són els alumnes de les aules **analítico-sintètica** i de la **sintètica** els qui mencionen, entre d'altres, el fet d'unir els sons de les paraules com a estratègia per poder llegir, aspecte que, com hem indicat, les seves mestres indicaven. Per altra banda, els alumnes del grup **analític** consideren que per llegir és necessari tenir llibres –en concordança possiblement amb la visió més funcional expressada per la mestra-, mentre que els de l'aula **sintètica** mencionen la necessitat d'anar a l'escola per aprendre a llegir, potser apropant-se a la idea de la mestra de que és ella la principal responsable d'ensenyar aquest contingut. Pel que respecta a les funcions i usos de la lectura, els aprenents del grup **analític** diuen que els permet aprendre d'altres coneixements, com també sosté la mestra. Els d'**analítico-sintètic**, per la seva banda, posen de relleu els vincles entre aprendre a llegir i aprendre a escriure. En darrer terme, el caire social i compartit que adquireix l'activitat de llegir es posa de manifest a l'aula **analítica**, quan els infants mencionen als seus companys de classe com a font d'ajuda davant de possibles dificultats en la lectura. Els de l'aula **analítico-sintètica**, en canvi, indiquen l'estratègia de tornar a llegir per solucionar problemes, mentre que els de la **sintètica** mencionen el fet de pensar. En aquests dos casos, aquestes accions semblen correspondre amb les estratègies que les mestres indiquen emprar en les situacions de lectura –entre les quals destaquen la de lectura d'un infant amb la mestra-.

² Recordem que aquesta hipòtesi, en els termes en els quals estava formulada no es compleix. La formulació més adequada de la mateixa es recull en el Capítol 6, a l'apartat 6.3.2. *Hipòtesis relatives a l'objectiu3: Relacions entre aproximacions instruccional a la lectura i els coneixements dels alumnes.*

Com alguns investigadors han apuntat (Lindfords, 1984; Lensky, et al.,1998; Swanson, 1985; Thomas i Barksdale-Ladd, 1997) les idees, creences i pensaments de les docents sobre la lectura i l'escriptura semblen influir no tan sols en les accions i aprenentatges de caire més procedimental dels infants, sinó també en la manera com conceben l'acte de llegir, la seva funció i les possibles vies de resolució de les dificultats amb les quals ensopeguin.

Com a conclusions rellevants pel que respecta a les relacions entre el coneixement fonològic dels alumnes, la seva efectivitat en la lectura i el nivell de coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre els procediments per llegir, i sobre l'ús i funcions que aconsegueix la lectura, hem d'assenyalar que la hipòtesi, en els termes que estava formulada no s'ha pogut verificar. Els infants que disposen de coneixement fonològic elevat l'usen en tots els casos per descodificar quan han de llegir. Això però, no pressuposa que tots aconseguixin llegir convencionalment, perquè alguns no saben unir els sons producte de la descodificació. Aquest fet ens ha permès comparar entre alumnes que, malgrat disposar d'un grau de coneixement segmental similar, s'aproximaven a la lectura amb més o menys èxit. En aquest sentit, els nostres resultats apunten a què en el seu global aquests infants sostenen visions properes sobre la funció de la lectura, però relativament diferents pel que respecta als procediments que indiquen que fan servir i sobre les accions a emprendre enfront de dificultats.

Quan s'observen els coneixements metalingüístics i metacognitius dels alumnes atenent al grup-classe del qual formen part, també apareixen algunes tendències que semblen apuntar a la influència –més o menys directa- de les idees que les mestres sostenen sobre la lectura i la importància que atorguen a determinats procediments vinculats a la mateixa, així com, l'ús de materials concrets per llegir que proposen als alumnes.

7.2.5. Implicacions per a l'ensenyament de la lectura

Esdevé complex derivar suggeriments per a la pràctica des d'una recerca de tipus exploratori, que mostra unes tendències i unes conclusions fortament lligades a contextos

específics. Tanmateix, les conclusions a les quals hem arribat ens permeten apuntar possibles recomanacions dirigides a l'àmbit de la formació de mestres en l'ensenyament inicial de l'alfabetització.

- a) Com assenyalen Rieben, Saada-Robert i Moro (1997) en un estudi sobre les aproximacions lectores dels aprenents a la lectura, els coneixements dels alumnes són molt flexibles i sembla que els utilitzen de manera dinàmica i canviant, en funció de les característiques de la tasca que se'ls proposa. Hem assenyalat concretament que els procediments que els alumnes posaven en funcionament per llegir podien diferir depenent de les característiques del material escrit que se'ls mostrava –*contextualitzat* versus *descontextualitzat*–.

La diversitat de coneixements dels alumnes i les relacions que s'estableixen entre diferents sabers que aquests tenen disponibles recullen l'influx de les pràctiques educatives d'unes docents que mantenen visions concretes sobre com ensenyar i com s'aprèn a llegir. Això es reflecteix tant en els coneixements de què disposen – p.e. fonològic-, com en l'ús que en fan en tasques de lectura i d'escriptura.

Aquestes consideracions, en el marc de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar ens porten a plantejar la necessitat d'atendre, des de l'escola, i de forma específica, a les diferències individuals dels alumnes, i assegurar, en la mesura del possible, el disseny i la implementació de situacions d'ensenyament i aprenentatge que permetin donar-los resposta i ajudar-los en el seu camí cap a convertir-se en lectors autònoms. En aquest sentit, diversificar les situacions en les quals s'ensenyava i s'aprèn a llegir i a escriure (diversitat de finalitats, de materials, de tipus de continguts als quals s'atén, d'organització social de les activitats...), de forma similar a la proposta que planteja la mestra de l'aula **analítico-sintètica**, sembla una bona mesura que permetria atendre, de manera més específica, les necessitats dels aprenents lectors.

- b) Anant a aspectes més específics, podem indicar l'interès i potencialitat de planificar activitats que comportin llegir, per una banda, i escriure per l'altra. Les recerques de Ferreiro i Teberosky (1979), Teberosky (1989, 1994) i Vernon (1998) han posat de

manifest la importància de l'ús de l'escriptura com a instrument per accedir a la reflexió metafonològica, i per començar a interactuar amb aquests dos instruments. La nostra recerca posa de manifest que aquest coneixement segmental que permet establir les primeres correspondències es pot treballar des de molt aviat en contacte amb la lectura i l'escriptura, i afavoreix un coneixement sobre el sistema d'escriptura que permet als infants evolucionar en el seu camí cap a convertir-se en persones alfabetitzades. A més, els nostres resultats apunten al fet que, en la nostra llengua, el nivell de coneixement fonològic que permet iniciar-se en la lectura és el sil·làbic, mentre que, per escriure en un nivell proper al convencional, es requereix d'una capacitat més elevada de coneixement segmental i de les lletres.

- c) D'altra banda, sembla important incidir en el treball sobre la lectura, en primer lloc planificant activitats orientades a fomentar el seu aprenentatge, i oferint ajudes de forma sistemàtica i explícita, en el transcurs del seu desplegament. Avala aquesta consideració el fet que a les aules en les quals els alumnes van mostrar un creixement més important, les mestres destinaven moments concrets i específics per llegir, de forma individual, amb cadascun dels seus alumnes. A la vegada, les nostres dades apunten a que hi ha alguns coneixements, concretament procediments específicament relacionats amb l'acte lector, que es pot ajudar als alumnes a construir des de ben aviat. De manera més específica, pensem que cal facilitar-los ajuda en la comprensió de com s'uneixen els sons que es produeixen al descodificar. En aquest sentit, treballar amb unitats superiors a la lletra, descomponent en síl·labes, ajudant-los a adonar-se d'aquests agrupaments quan han de llegir paraules tant monosil·làbiques com de més síl·labes, i en definitiva estant amb ells quan rellegeixen els seus escrits, o quan necessiten llegir quelcom –per poder modelar la seva lectura i afavorir la presa de consciència d'aquest procediment d'unió i de reconeixement d'unitats superiors al grafema-, són algunes possibilitats que podrien afavorir-ho.
- d) Hem apuntat ja que el coneixement segmental pot reflectir-se i ampliar-se primerament i de forma molt més concreta amb les activitats d'escriptura, mentre

que, en les de lectura, els aprenents poden recórrer a una estratègia de reconeixement o interpretació del text. Com indiquen Bryant i Bradley (1998) i Lazo, Pumfrey i Peers (1997), malgrat que la lectura i l'escriptura primerenques poden mostrar aquesta especialització -llogada també a les característiques del text que se'ls mostra-, les representacions fonèmiques utilitzades per escriure probablement s'utilitzin també per llegir. Atinent als nostres resultats, les representacions fonològiques s'emprarien per llegir paraules descontextualitzades, on no hi ha un referent que pugui facilitar l'atribució immediata d'un significat, i es força, per tant, l'adopció d'una "estratègia generativa" (Alegria, 1997; Share, 1995). Aquest fet ens condueix a plantejar la pertinència de proposar llegir material divers, amb o sense contextualització. Pel que hem pogut observar de forma repetida, els infants, en el seu procés de convertir-se en lectors, adopten procediments diferents quan proven de llegir. Aprofitar educativament aquesta evidència pot ser un camí perquè alguns alumnes que recorren de manera més notable a realitzar una lectura global i interpretativa hagin d'assajar d'altres procediments que els portin a comprendre el funcionament del sistema d'escriptura. Així, a més de llegir noms d'infants o textos acompanyats d'imatges, davant dels quals es pot fer recurs a sabers més lligats a atribuir un significat concret, confrontar als infants a textos o paraules que no presentin aquesta contextualització per convertir-se, en el moment apropiat, en una situació problema que els esperoni a pensar en les correspondències a l'hora de llegir.

- e) En un sentit complementari a la potenciació d'aquest treball més directament orientat a la comprensió del funcionament de la lectura i al seu modelatge, caldria plantejar-se la importància i interès de proposar situacions on es fomenti el plaer i gust per la lectura. Recordem que les tres docents participants consideraven aquestes activitats com a secundàries en l'aprenentatge de la lectura. Malgrat que desconexem quina influència hauria tingut en els nostres resultats el fet que les mestres els hi haguessin destinat una més gran rellevància, atinent a la recerca (Turner, 1995), sembla que aquestes situacions són igualment importants per fomentar la lectura i haurien de ser considerades i tractades com un mitjà que també

en garanteix el seu accés, és a dir, haurien de concebre's amb un caràcter plenament educatiu. Cal tenir en compte que molts infants només podran participar en experiències vinculades al plaer i gust per la lectura en el context escolar. Per aquest motiu és important no perdre de vista el caràcter complementari i més autèntic d'aquest tipus de lectura (Solé, 1999), la qual cosa comporta planificar situacions en les quals es pugui portar a terme, i fer-ho de forma més explícita, dotant aquests moments de contingut i vivenciant-los com a importants per ajudar a l'infant a esdevenir un lector autònom.

- f) En tots els aspectes anteriorment assenyalats, el o la docent hi són presents com a elements fonamentals per exercir la seva influència educativa en els alumnes als quals impliquen en determinades activitats d'aprenentatge. Les nostres dades posen de manifest la importància de què els docents disposin d'una visió àmplia i completa de l'ensenyament de la lectura, que integri tant l'atenció als aspectes relacionats amb el coneixement de les correspondències, com la comprensió del text. Atendre als continguts de les representacions sobre la situació d'ensenyament i aprenentatge de la lectura que els docents tenen i construeixen hauria de ser un dels aspectes a tenir en compte en la formació dels mateixos, com per altra banda s'està remarcant des de les recerques en aquest àmbit (Putnam i Borko, 2000). En aquest sentit, la formació dels docents hauria de dotar als futurs professionals de coneixements conceptuals –acords amb la perspectiva sòcio-constructivista-, que recolzin unes pràctiques instruccionals que atenguin a tots els aspectes implicats en l'aprenentatge de la lectura.
- g) La visió de l'alfabetització que les pràctiques educatives escolars haurien d'adoptar, hauria d'atendre tant a les relacions entre lectura i escriptura (i el llenguatge oral), com a les diferents estratègies necessàries per apropiar-se'n, aspectes que es posen en evidència en propostes educatives com la que es porta a terme a l'aula analítico-sintètica que formava part de la nostra mostra. Com ha posat de manifest l'anàlisi de la descripció de les activitats que proposava, aquesta docent assenyalava destinar moments concrets al treball específic de la lectura i dels procediments relacionats

amb la mateixa (saber unir els sons obtinguts de l'establiment de les correspondències fonema-grafema –procediment que la docent de l'aula sintètica també indicava treballar-, així com la comprensió dels textos llegits); de l'escriptura (en propostes ubicades en projectes de naturalesa funcional) i de l'expressió oral.

7. 3. Discussió metodològica

En aquest apartat ens proposem reflexionar sobre el procés seguit en aquesta recerca per tal d'identificar els aspectes vàlids de la mateixa, les mancances i possibles punts de millora que puguin ser considerats per a properes investigacions, malgrat que alguns dels aspectes que considerarem o sobre els quals tractarem ja han estat apuntats quan es discutien els resultats. Partint de l'evidència que el disseny proposat ens ha permès assolir els objectius que ens havíem plantejat, i donar resposta a les expectatives que se'n derivaven, presentem una revisió crítica que se centrarà, en primer lloc, en el disseny general emprat, per, a continuació, valorar-ne alguns aspectes més concrets del seu desenvolupament.

Atenent a la concreció del disseny metodològic que hem utilitzat, el seu desenvolupament va resultar complex i arriscat. Les decisions preses respecte a la selecció dels participants (grups naturals), el disseny i concreció dels instruments utilitzats tant per a la indagació dels coneixements, com per algunes de les anàlisis efectuades, van requerir un elevat control i rigorositat al llarg de tot el procés de recerca. Així, si bé el nucli principal d'aquesta recerca va consistir en l'obtenció de mesures pre-post dels participants, els quals estaven sotmesos a un determinat “tractament” -emprant la terminologia experimental-, la qual cosa ens podia portar a etiquetar el disseny de “*pre-experimental*”, el fet mateix de què aquest tractament fos natural –perquè els infants eren els destinataris dels processos d'ensenyament planificats i implementats per les mestres, sense que hi hagués una intervenció externa-, i el conjunt de procediments utilitzats –que apareixen descrits en el Capítol 4-, enfocats cap a la validesa ecològica i més típics dels estudis de casos, ens situa a prop d'un disseny no experimental fonamentat en la metodologia observacional.

Donada la importància que des d'un marc sòcio-constructivista s'atribueix al context com a embolcall on les interaccions entre els mestres i els seus alumnes promouen el desenvolupament d'aquests darrers, atendre als aspectes diferencials d'aquests contextos resultava imprescindible per explicar, comprendre i interpretar les actuacions dels nens davant les tasques d'indagació. Els matisos que s'incorporen a les dades generals obtingudes quan l'atenció es situa en els comportaments mostrats pels infants dels tres grups classe posa de relleu la necessitat de tenir en compte la idiosincràsia de cadascun d'aquests entorns i, concretament, d'atendre a les representacions psicopedagògiques de les mestres sobre l'ensenyament. Les diferències en les conceptualitzacions docents entorn a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura es reflecteixen, en primer lloc, en les propostes educatives que organitzen, i indirectament, en les respostes i accions dels alumnes.

Ara bé, atenent de manera específica a les opcions metodològiques adoptades per assolir l'objectiu 1, corresponent a la caracterització de les docents, és necessari realitzar algunes consideracions.

L'ús de l'entrevista semiestructurada continua mostrant-se com la millor opció per accedir a les representacions psicopedagògiques dels docents. La riquesa de la informació que s'obté a través d'aquest instrument no s'aconsegueix amb d'altres mitjans, com per exemple els qüestionaris, que han estat emprats, en certes ocasions, per la recerca en aquest àmbit. Malgrat que els qüestionaris permeten realitzar una identificació més ràpida i suposadament més "objectiva" dels mestres, des de la perspectiva en la qual ens situem, els pensaments i representacions dels docents són quelcom personal, idiosincràtic i vinculat al context concret d'ensenyament i aprenentatge, i per tant, resulten difícilment accessibles i són complexes de copsar. En el Capítol 4 hem justificat extensament l'interès d'utilitzar entrevistes semiestructurades –tot i les dificultats metodològiques que hi estan relacionades- enfront dels qüestionaris, per raons tant teòriques com metodològiques. La voluntat de no imposar idees o respostes en els plantejaments exposats per les mestres i la tradició investigadora en l'àmbit de l'estudi del pensament docent avalen, així mateix, aquesta tria.

De la mateixa manera, també ens cal atendre a l'instrument elaborat per procedir al buidatge i a l'anàlisi de les aportacions de les educadores. Concretament interessa posar de relleu la seva funcionalitat i potencialitat per ajudar a destriar maneres diferents d'aproximar-se a l'ensenyament del sistema d'escriptura alfabètic. Malgrat tractar-se d'un instrument elaborat prèviament a l'obtenció de les dades, es va complimentar, en el transcurs de l'anàlisi de contingut, amb la incorporació de noves subdimensions i categories necessàries per atendre a la riquesa de les respostes de les mestres i assolir un coneixement més aprofundit de les seves propostes didàctiques. Com hem comentat al discutir les hipòtesis –Capítol 5-, l'ús d'aquesta pauta d'anàlisi ha estat satisfactori, ja que ens ha permès assolir l'objectiu 1.

Cal recordar que en relació a les tres aules, també es van portar a terme observacions d'algunes situacions d'ensenyament i aprenentatge que les mestres havien indicat com a rellevants. Aquestes dades han permès donar garanties de les informacions aportades per les docents a les entrevistes i conèixer amb profunditat les activitats que aquestes proposaven. Aquesta informació és un material que en qualsevol cas podem aprofitar per fer d'altres anàlisis en un futur.

La selecció de tres aules que presentaven una aproximació distinta a l'ensenyament de la lectura inicial planteja nombroses qüestions de complexa resolució. El problema principal en el primer moment d'indagació resideix en què els nivells de coneixements dels alumnes de les aules escollides no eren equiparables, és a dir, no seguien la distribució normal. Aquestes discrepàncies significatives entre les actuacions dels infants dels tres grups classe a la primera de les indagacions, es van considerar assumibles i justificables pel fet que es pretenia observar el que succeïa en contextos educatius escolars que tenien la seva pròpia dinàmica i que sostenien una visió específica dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura inicials. Aquestes visions, identificades a partir de l'anàlisi de les respostes de les mestres a les entrevistes, reflecteixen unes aproximacions a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura que es recolzaven en pràctiques coherents al llarg de tot el segon cicle de l'Educació Infantil. Les diferències en els resultats inicials eren el reflex del treball

desenvolupat a cada centre i, per tant, no es podien obviar, sinó interpretar com un exemple de la influència del context i les pràctiques que en ell es dissenyen.

Un aspecte al qual també hauríem pogut atendre, però que no vam contemplar en els nostres objectius i finalitats inicials, es correspon amb les variables afectives i emocionals relacionades tant amb l'ensenyament com amb l'aprenentatge de la lectura. Òbviament hauria tingut interès recollir la influència de les pràctiques familiars en l'aprenentatge de la lectura inicial i en la seva potenciació. Sabem que els centres participants, i concretament les mestres de les aules que van participar en la recerca, potenciaven que els progenitors fessin llegir als seus infants. Desconeixem però, en quins aspectes s'ha donat la seva influència.

Retornant al nostre disseny metodològic, un altre aspecte que hauria estat interessant, seria realitzar un seguiment més sistemàtic dels progressos dels alumnes al llarg del curs escolar per obtenir una representació més completa dels seus avenços. Establir d'altres moments d'indagació hauria servit, per exemple, per assegurar-nos, de si els alumnes de l'aula **Sintètica** adoptaven estratègies de lectura similars a les observades en les altres aules en determinats moments del seu aprenentatge. Disposar d'un major nombre de mostres dels coneixements dels alumnes al llarg del procés també ens hauria permès de preveure, de forma més eficaç d'altres tasques per evitar l'efecte sostre experimentat en algunes d'elles. Malgrat tot, l'opció d'efectuar més indagacions en el transcurs del curs escolar tampoc està del tot exempta de problemes, ja que pot donar-se un efecte d'aprenentatge de les tasques que també distorsioni els resultats, i d'altra banda interfereix amb el caràcter dilatat en el temps dels aprenentatges que eren objecte de la nostra anàlisi.

Per últim, l'opció de fer un seguiment dels tres grups classe és també discutible des d'una determinada perspectiva; seleccionar una petita mostra d'infants hauria permès fer una anàlisi de casos en profunditat. Però s'hauria perdut, en aquest supòsit, la dimensió "aula" a l'hora d'identificar els coneixements dels infants. Tradicionalment la recerca ha obviat aquesta dimensió per centrar-se més en la primera. Creiem, en aquest sentit, que fem una aportació complementària, que contribueix també a situar les dades obtingudes en exploracions més específiques en contrast amb allò que hem trobat amb la nostra

aproximació, igualment específica i que alhora no ha perdut de vista la totalitat del grup classe. D'aquesta manera, a part de disposar d'unes dades que estan contextualitzades –la qual cosa ens permet comprendre i explicar millor els seus matisos–, el tamany de la mostra ens ha permès apuntar algunes tendències i diferències significatives pel que respecta als coneixements que construeixen els infants a les distintes aules.

Tot i els inconvenients identificats en el disseny d'aquesta recerca, que li atorguen una potencialitat explicativa limitada, la descripció dels aprenentatges realitzats pels infants, amb la referència coneguda de les pràctiques educatives en les quals els nens i nenes estaven involucrats ofereix una sòlida base per comprendre com és el seu aprenentatge i l'impacte de la influència de les situacions d'ensenyament i aprenentatge en què participen. Estudis futurs, que pretenguin aprofundir encara més en les arrels concretes dels aprenentatges dels alumnes haurien d'atendre, igualment, a la influència dels pares i d'altres significatius en aquest procés; així com analitzar els elements discursius i no discursius presents en el desenvolupament de les activitats educatives de les docents. Aquests objectius, summament ambiciosos, han escapat de les nostres possibilitats en aquests moments, però no descartem poder entomar-los en el futur.

També requereixen la nostra atenció les tasques emprades per indagar els coneixements dels alumnes. Aquestes, com s'ha explicat en el Capítol 4, responen a una opció fonamentada teòricament i metodològicament. La perspectiva teòrica adoptada entén el desenvolupament humà com a situat, mediat, contextualitzat, dependent de múltiples influències educatives que en el cas de l'escola es planifiquen, se sistematitzen i es doten d'una determinada intencionalitat (Coll, 2001). Entenent doncs, que les pràctiques educatives promouen el desenvolupament, interessava que les tasques d'indagació poguessin analitzar-se des d'una aproximació qualitativa que permetés “captar”, retenir els canvis, els aprenentatges sobre l'alfabetització que els alumnes construïen. Alhora, a nivell metodològic, assolir aquesta “fita” comportava atendre específicament al disseny de les tasques i a la presentació de les mateixes als infants. Per tant, en relació a aquest aspecte, es va intentar que les tasques no diferissin excessivament d'algunes activitats que els infants podien fer a les aules de forma individual o conjuntament amb les seves mestres –segons el

coneixement de què disposàvem sobre les activitats que es portaven a terme a cadascuna d'elles-. Donat que la instrucció a les tres aules era diferent, alguna de les tasques podia ser novedosa per a determinats alumnes. Malgrat que es va intentar que, en la mesura del possible, no comportessin reptes inabastables, sinó que permetessin diferents graus o nivells d'actuació, cal entendre que es tractava de "situacions problema" dissenyades amb la intenció d'observar les estratègies que els infants posaven en funcionament per intentar resoldre-les. Aquesta intencionalitat requeria que les tasques presentessin un cert grau de complexitat i novetat.

Indubtablement aquestes decisions no estan exemptes de qüestionaments a nivell metodològic. D'una banda, el fet de tractar-se d'activitats que podien remetre a situacions conegudes en grau divers pels alumnes de les distintes aules, la qual cosa pot haver facilitat que en determinats casos certs alumnes que mostressin un nivell de coneixements més elevat en alguna d'elles, sobretot en la primera de les indagacions –p.e. la tasca de reconeixement de noms-. D'altra banda, en el moment final, i donat que hi havia la intenció d'observar l'evolució dels infants, aquestes tasques suposen un repte potser excessivament senzill de resoldre per alguns alumnes, i per aquest motiu en algunes d'elles es produeix un efecte de sostre.

En un altre sentit, el fet que a la indagació inicial la mostra no seguís la distribució normal pel que respecta a les característiques dels coneixements dels infants de cada grup, ha comportat que les anàlisis estadístiques aplicables fossin proves de tipus descriptiu i no paramètric. Aquest fet comporta una menor potencialitat explicativa de les dades, i afecta a la possible generalització dels resultats obtinguts –la qual cosa resultava esperable donada la naturalesa exploratòria de la recerca-. Per aquest motiu s'ha estat molt cautelós a l'hora d'explorar les hipòtesis i d'extreure'n tant conclusions com suggeriments per al disseny i implementació de situacions educatives.

Revisats els punts febles d'abast general pel que respecta a les tasques, estenem la reflexió a aquells aspectes més concrets de les mateixes que es podrien modificar o canviar per a futures recerques que les considerin com un instrument viable.

Pel que respecta a les tasques de lectura, en la de *reconeixement de noms*, hauria estat interessant analitzar les estratègies utilitzades pels alumnes al provar de reconèixer-los.

Així, per exemple, molts nens van mencionar que hi havia escrit el nom de Fernando quan miraven la tarja que posava *Faisal*, emprant possiblement alguns coneixements sobre les grafies i combinant aquesta informació gràfica amb la contextual. Tot i que aquesta informació hauria pogut tenir-se en compte, no tots els nens van recórrer a aquesta mateixa estratègia o ho van fer de forma poc constatable. Així, per exemple, pocs infants van confondre dos noms com Martí amb Marta, malgrat no saber llegir convencionalment. En alguns casos la identificació errònia d'un dels noms podia estar relacionada amb les primeres lletres del mateix (probablement la primera), tot i que d'altres semblaven prendre en consideració d'altres grafies. Per tant, si s'hagués fet una anàlisi en termes de procediments utilitzats, s'hauria pogut comparar amb la informació procedent dels intents de lectura *de paraules* i de *l'enunciat*. La contrastació de les actuacions en aquestes tres tasques hauria permès identificar els índex textuais i contextuais emprats pels alumnes per reconèixer paraules ubicades en contextos diferents i il·lustrar-nos sobre els procediments comuns o divergents que els nens utilitzen en funció de les característiques del text que cal llegir.

Pel que respecta a *l'enunciat* en el context d'una imatge, caldria veure què succeiria si el text escrit fos una oració en comptes d'un article amb un substantiu. Possiblement, i com han posat de manifest algunes recerques (Ferreiro, 2001; Ferreiro i Teberosky, 1979), en aquest cas les aproximacions dels alumnes també haurien variat. De totes maneres, aquest és un aspecte que requereix de futures recerques.

En relació a les tasques de lectura complementàries –*lectura de la narració coneguda i desconeguda*–, hauria estat interessant assegurar que els alumnes llegien exactament el mateix volum d'informació per procedir a les anàlisis. Malauradament, la complexitat de la recollida de dades, la durada de les entrevistes, així com factors relatius a les característiques individuals dels infants (cansament, timidesa...) van condicionar que això pogués fer-se de forma estricta. Tot i així, es van prendre mesures per corregir el fet que haguessin llegit textos diferents, de manera que els resultats fossin comparables. Implementar aquestes mesures tanmateix ha resultat més costós que haver assegurat, en la mesura del possible, el fragment a llegir.

També seria adequat millorar l'activitat d'*escriptura de part d'un conte*. Novament, per causes relacionades amb la disponibilitat de temps, es va proposar d'una forma "volgudament" sintètica. Hauria resultat més acurat plantejar aquesta tasca amb molt més temps i de forma més acotada, de manera que els resultats fossin més exactament comparables, o fins i tot s'hauria pogut demanar que la mestra ho proposés a l'aula i els infants ho fessin allí. L'opció de decantar-nos per presentar tasques amb una cert grau d'obertura que permetessin actuacions diverses dels alumnes i recollissin la possible influència del treball escolar ens va passar comptes en les dues tasques anteriors, les quals, donades les seves característiques, s'haurien d'haver fet a part de la indagació general de coneixements dels alumnes per obtenir unes dades més fiables i discriminatives –tot i que s'han pres mesures per tal que els resultats obtinguts gaudeixin de fiabilitat i siguin comparables-.

En darrer terme, l'entrevista sobre el coneixement metalingüístic i metacognitiu no va estar exempta de dificultats, donada l'edat dels alumnes i la demanda d'explicitació dels processos que portaven a terme al llegir. La interrogació directa i individual va resultar costosa en alguns casos, en els quals podia ocórrer que no entenguessin què se'ls demanava o no sabessin com contestar. És important assenyalar que, malgrat les precaucions preses en el transcurs de l'entrevista per ajudar als aprenents a elicitar respostes sobre les qüestions presentades anteriorment, aquest tipus d'informació que demana un cert grau de reflexió per part dels alumnes i disposar de coneixements per poder-la explicitar, resultà complicada d'obtenir. Cal tenir en compte que en molts casos els infants són poc conscients de les estratègies que porten a terme i més complicat els resulta poder-les verbalitzar (Karmiloff-Smith, 1992). Malgrat aquests inconvenients, i com hem presentat, les respostes dels aprenents ens ofereixen informació que apunta algunes tendències que han estat comentades en el marc de la discussió teòrica.

La situació d'entrevista en parelles va ser més profitosa i va permetre indagar amb major profunditat els seus coneixements metalingüístics i metacognitius sobre la lectura per mitjà de la reflexió i realització d'una tasca de lectura conjunta. Aquesta tasca, plantejada com una situació cooperativa de resolució de problemes, va facilitar que els infants exposessin més diversitat de respostes sobre què cal fer per aprendre a llegir i que se sentissin més còmodes a l'hora de realitzar-la. Per tant, sembla una estratègia d'indagació adequada per

infants d'aquestes edats, i més quan el que es pretén és afavorir un nivell de reflexió metacognitiva.

Aquesta recerca, com ja hem mencionat, ens ha permès aproximar-nos d'una manera particular als coneixements que construeixen els infants i a les formes en què ho fan. Els objectius que preteníem aconseguir s'han assolit, i addicionalment s'han obert noves qüestions i propostes que podrien donar lloc a futures recerques. A part de les propostes que hem anat assenyalant en el transcurs de la discussió, seria interessant, per exemple, poder aprofundir en el coneixement de les pràctiques educatives portades a terme per la docent de l'aula analític-sintètica, aula en la qual els infants van obtenir uns millors resultats. Encara que coneixem l'orientació general de la seva pràctica i disposem d'informació àmplia sobre les activitats que planificava, seria interessant analitzar de quina forma ajuda als seus alumnes en les interaccions més directes que manté amb ells.

Confiem que el futur ens permeti donar resposta a alguns dels dubtes, qüestions i plantejaments que han quedat exposats al llarg d'aquesta discussió.

Taula Sinòptica de la Recerca

En aquesta taula exposem els objectius, hipòtesis i resultats més rellevants obtinguts amb la recerca i, a partir de la consideració dels quals, presentarem les principals conclusions a les quals hem arribat.

<i>Finalitats</i>	<i>Objectius Específics</i>	<i>Expectatives</i>	<i>Exploració de les expectatives</i>
Identificar les representacions que les mestres tenen del procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura, les quals es concreten en la planificació de les experiències i activitats de l'aula en les quals els infants aprenen sistemàticament a llegir.	1. Conèixer les representacions de diferents docents sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura, a partir de l'explicitació que fan sobre com ensenyar aquest contingut, i de la identificació i caracterització d'aquelles situacions d'ensenyament i aprenentatge que han planificat per promoure la lectura inicial en les seves respectives aules.	1. Tenint en compte la literatura revisada, esperem trobar docents que proposin activitats i situacions destinades a promoure la lectura des d'aproximacions metodològiques diferenciades. En concret esperem poder caracteritzar les representacions de les docents sobre com ensenyar la lectura i determinar quines dimensions són emprades i/o emfasitzades per unes aproximacions en major mesura que per unes altres.	<p>Hem pogut identificar docents que sostenien representacions diferents sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura inicial gràcies a les dimensions identificades a partir de les aportacions teòriques en aquest àmbit. Concretament les dimensions i subdimensions relatives a la metodologia docent i a la caracterització de les activitats d'ensenyament i aprenentatge planificades per les docents han permès distingir tres aproximacions metodològiques a l'ensenyament de la lectura inicial: sintètica, analítica i analítico-sintètica.</p> <p>Les visions més contrastades han estat la sintètica i l'analítica, pel fet que les seves representacions es corresponien de forma més clara amb les nostres expectatives. La identificació de la docent d'analítico-sintètica, tot i respondre a les nostres expectatives, va ser més costosa, posant de manifest encara més que en els altres casos, que la relació entre pensament docent i pràctica educativa té un caràcter dinàmic.</p> <p>Creiem que el que es pot identificar són docents que intenten integrar components tant de la perspectiva sintètica com de l'analítica –prenent en consideració tant la recerca del significat com la importància de dotar als alumnes de mitjans que els permetin llegir autònomament-, però que posen el pes en un o altre aspecte depenent de diverses variables que no sempre és senzill de separar.</p>

1a. Esperem trobar pràctiques d'ensenyament de la lectura inicial pròximes a la perspectiva sintètica o tradicional.	Hem identificat una mestra que aconsegueix amb les expectatives que havíem formulat. Tant els objectius que es proposa en relació a l'ensenyament de la lectura, com les activitats que planifica i les característiques que aquestes revesteixen ens confirmen en la nostra identificació.
1b. Esperem trobar, així mateix, pràctiques educatives properes a la perspectiva analítica per a l'ensenyament de la lectura.	De manera similar a l'anterior, hem identificat una docent que sosté una perspectiva analítica en l'ensenyament de la lectura. D'aquesta manera, tant els objectius que menciona, com les activitats que proposa i les característiques que aquestes presenten, hi estan en consonància.
1c. Esperem identificar pràctiques instruccionals al voltant de l'ensenyament de la lectura que siguin properes a la perspectiva analítico-sintètica.	La identificació de la docent amb una aproximació analítico-sintètica a l'ensenyament de la lectura ha estat més complexa, ja que, si bé els objectius que explicitava i gran part de les propostes que feia es corresponien amb la nostra definició, alguns aspectes de la seva proposta didàctica a l'aula no hi concordaven (p.e. realització de projectes; presència de material contextualitzat).
1d. Malgrat que hi hagi tasques que permetin establir una clara diferenciació entre les perspectives instruccionals anteriors, també es podran identificar algunes activitats similars a totes elles.	Aquesta expectativa també es compleix ja que vam identificar que totes les docents, independentment de la seva perspectiva instruccional, planificaven activitats destinades a promoure el plaer i gust per la lectura. De forma no esperada, aquestes activitats, que poden fomentar un més gran interès i motivació envers la lectura, són a les que se'ls atribueix menys interès per promoure el seu l'aprenentatge.

<p>Indagar els coneixements que els infants construeixen en iniciar-se en la lectura, així com les relacions que s'estableixen entre els coneixements de què disposen i l'ús que en fan quan cal llegir.</p>	<p>2. Identificar la naturalesa i característiques dels coneixements dels infants, de cadascuna de les aules seleccionades, entorn a la lectura i l'ús que fan d'aquests coneixements. Concretament ens interessa identificar:</p> <p>* El coneixement fonològic, en tant que component del coneixement metalingüístic, del qual disposen, a nivell de capacitat de segmentació.</p>	<p>2a. Els infants elaboren coneixements pertinents sobre la lectura en diverses dimensions (coneixement fonològic, coneixements sobre el sistema d'escriptura -aspectes convencionals i coneixement sobre l'ús i les funcions de la lectura-, coneixements procedimentals, i coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre procediments). En la construcció d'aquests coneixements intervenen les experiències educatives en les quals es veuen involucrats, entre d'altres, les que l'escola planifica i imparteix d'una forma sistemàtica. Entre els infants d'un mateix grup classe esperem identificar diferents nivells de coneixements. Eventualment, esperem també trobar alguns trets que caracteritzin globalment els coneixements de cadascun dels grups-classe de la mostra.</p>	<p>Aquesta hipòtesi es compleix en general. Així a cada aula hi ha varietat de nivells de coneixements dels alumnes en les tasques explorades. Aquest fet posa de manifest el que investigadors com Elliott (1993), Rieben, Saada-Robert i Moro (1997) o Soliva (2001), han apuntat al dir que la lectura no és abordada de la mateixa manera ni amb el mateix ritme pels nens i nenes d'una edat similar. Podríem afegir, a més, que aquesta consideració també s'estén a l'escriptura i a la resta de coneixements que els aprenents van construint entorn a aquests continguts. Pel que respecta a la presència de configuracions concretes de coneixements, exceptuant una aula (sintètica), a principis de curs, en la qual no s'havia començat a ensenyar a llegir i a escriure de forma sistemàtica a parvulari, a les altres emergeixen coneixements relacionats entre sí, tant en el moment inicial com en el final. Una de les relacions que s'observa a totes les aules a la indagació final, és la de l'escriptura al dictat, el coneixement segmental i el coneixement de lletres. Aquests vincles poden ampliar-se a d'altres tasques, però que això succeeixi sembla dependre, en major mesura, de les característiques instruccionals en què participen els alumnes.</p>
	<p>*Els seus coneixements entorn al sistema d'escriptura, les funcions i usos del material escrit, i el seu coneixement sobre els procediments lectors.</p>	<p>2b. En la relació entre els coneixements de què es disposa i l'ús que se'n fa, esperem trobar, com ja han trobat d'altres recerques, que els infants que usen uns procediments per llegir més exitosos, tenen alhora un coneixement fonològic més elevat.</p>	<p>Aquesta hipòtesi es compleix a nivell general, ja que els infants que fan servir uns millors procediments a l'hora de llegir –tant paraules descontextualitzades com un enunciat en el context d'un imatge- són els qui, al mateix temps, disposen de coneixements fonològics més elevats.</p>

<p>*Els procediments que els infants empen en tasques de lectura.</p> <p>* Les possibles combinacions o configuracions de coneixements relacionats.</p>	<p>2c. Malgrat el que s'afirma en la hipòtesi anterior, considerem que el coneixement fonològic de què disposen els infants no es reflectirà directament en els procediments que emprin en les tasques que hom els proposarà. Esperem trobar alumnes amb tipus i grau similar de coneixement fonològic que l'utilitzin en diferents nivells quan han de llegir. Concretament, esperem identificar infants que utilitzin els seus coneixements fonològics i sobre les correspondències en el moment d'escriure, i en canvi no sàpiguen fer-ne ús quan la situació de lectura ho requereixi, posant de manifest una "discrepància" en l'ús que fan d'aquests coneixements en el moment d'escriure i en el moment de llegir.</p>	<p>La hipòtesis de la discrepància en l'ús del coneixement fonològic i sobre les correspondències per llegir i per escriure es constata en els nostres resultats, malgrat que en un nombre reduït d'alumnes i d'una manera específica. Semblantment al que han trobat d'altres recerques, els infants empen el coneixement sobre les correspondències en el moment d'escriure, però també el poden fer servir per provar de llegir paraules descontextualitzades. En canvi fan una lectura global, logogràfica, atribuint un significat concret quan es tracta d'un enunciat situat en el context d'una imatge.</p>
---	---	---

2d. Esperem que aquells infants que disposen de coneixement fonològic més elevat i l'empren efectivament per llegir manifestin, així mateix, coneixements pertinents sobre el sistema d'escriptura, sobre els usos i les funcions de la lectura, i sobre què cal fer per llegir.

En consonància, esperem que aquells infants que tot i disposar de coneixement fonològic elevat, no l'utilitzen de manera efectiva per llegir, disposin de coneixements poc específics sobre el sistema d'escriptura, els usos i funcions de la lectura, i sobre què cal fer per llegir.

Com a conclusions rellevants pel que respecta a les relacions entre el coneixement fonològic dels alumnes, la seva efectivitat en la lectura i el nivell de coneixement metacognitiu sobre els procediments per llegir, i sobre l'ús i funcions que aconsegueix la lectura, hem d'assenyalar que la hipòtesi, en els termes que estava formulada no s'ha pogut verificar. Els infants que disposen de coneixement fonològic elevat l'usen en tots els casos per descodificar quan han de llegir. Això però, no pressuposa que tots aconsegueixin llegir convencionalment, perquè alguns no saben unir els sons producte de la descodificació i no assoleixen el significat. Aquest fet ens ha conduït a comparar entre alumnes que, malgrat disposar d'un grau de coneixement segmental similar, s'aproximaven a la lectura amb més o menys èxit. En aquest sentit, els nostres resultats apunten a què en el seu conjunt aquests infants sostenen visions properes sobre la funció de la lectura, però relativament diferents pel que respecta als procediments que indiquen que fan servir i sobre les accions a emprendre enfront de dificultats.

<p>Identificar i analitzar la possible influència, en la construcció d'aquests coneixements, de les representacions que les mestres tenen del procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquest contingut.</p>	<p>3. Postular les possibles relacions que es puguin establir entre els coneixements que els infants tenen sobre la lectura i les diferents aproximacions metodològiques en què participen a l'aula, prenent en consideració les peculiaritats de cadascuna de les aproximacions que queden definides per mitjà de l'objectiu 1.</p>	<p>3 a) En l'anàlisi de les relacions que s'estableixen entre les característiques dels coneixements que presenten els infants sobre la lectura, i l'aproximació instruccional cap aquest contingut de què participen, esperem trobar que els infants que es vegin involucrats en una determinada aproximació a l'ensenyament de la lectura construeixin coneixements que els diferenciïn dels alumnes que participen d'una altra aproximació a l'ensenyament d'aquest contingut.</p> <p>3b) En relació a la lectura, esperem que els infants que participen d'instrucció més analítica emprin en major mesura estratègies de reconeixement global de paraules que els infants que segueixin una instrucció analítico-sintètica i sintètica. En general, esperem que els alumnes de les dues primeres aproximacions utilitzin un repertori d'estratègies més divers que els infants que estiguin en una aproximació més tradicional (sintètica), els quals tendiran a emprar, principalment, estratègies descodificadores.</p>	<p>Atenent als coneixements dels infants, podem indicar que el nivell de sabers i les configuracions que apareixen entre aquests poden relacionar-se, com era esperable, amb el tipus d'instrucció lectora de què participen.</p> <p>Quan l'atenció es situa en les actuacions lectores concretes que porten a terme els infants en els dos moments d'indagació, es palesa una notable influència de les aproximacions instruccionals de les mestres a l'ensenyament de la lectura, ja que els seus alumnes tendeixen a emprar els procediments que les mestres havien indicat que els ensenyaven per resoldre la tasca de llegir.</p> <p>Així, per exemple, les aules on emergeixen una major diversitat de procediments lectors tant al principi com al final de curs són l'analítica i l'analítico-sintètica. És en aquestes dues aules on s'identifiquen alguns infants que empren una aproximació a la lectura dels textos consistent en fer una lectura global, atribuint un significat idiosincràtic a l'escrit. En canvi, tan sols hem identificat un infant de l'aula sintètica que mostri aquest comportament, perquè la gran majoria de la classe llegeix paraules i l'enunciat de manera exitosa amb més facilitat que els alumnes de les altres dues aules.</p>
---	--	--	--

3c) Esperem que els infants que es trobin en aproximacions sintètiques mostrin nivells de coneixement fonològic i sobre les lletres de l'alfabet superiors als dels altres dos grups –donat que la instrucció hauria de potenciar aquests aspectes-. Els alumnes que aprenen en una aproximació sintètica podrien emprar aquests coneixements en el moment de llegir, però experimentarien més dificultats a l'hora d'utilitzar-los per escriure, ja que l'escriptura no és una activitat amb gaire presència -a diferència del que hauria d'ocórrer a les altres dues aproximacions-.

Contràriament al que prevèiem, els infants de l'aula sintètica van assolir un nivell de coneixement fonològic inferior al dels altres dos grups. Malgrat aquest fet, són capaços d'emprar els coneixements fonològics disponibles per llegir, malgrat que les seves produccions en la tasca del dictat són menys evolucionades que les dels altres grups, posant de manifest el seu baix nivell de coneixement fonològic.

Aquest resultat, que era inesperat, tant a nivell conceptual com atenent a les explicacions de la docent i a la caracterització feta de les activitats que aquesta proposava, ens ha conduït a plantejar dues possibles interpretacions per aquest fet. En primer lloc, els nostres resultats semblen coincidir amb els d'algunes recerques que posen de manifest que, en el cas de llengües relativament transparents, el coneixement fonològic –sobretot aquell que es correspon amb la capacitat de segmentar en fonemes- es desenvolupa conjuntament amb la lectura, i no és un requisit estrictament necessari per iniciar-se en l'aprenentatge d'aquest contingut. En canvi, sembla que el coneixement sil·làbic permetria, almenys a alguns infants, iniciar-se en l'aprenentatge de la lectura. Per tant, el tipus de coneixement segmental requerit per llegir semblaria, més que una constant universal, una variable que es modula en funció de les característiques de transparència de les llengües.

En segon lloc, aquests resultats també ens alerten sobre la importància d'ajudar als infants a conèixer el procediment que consisteix en unir o lligar els sons obtinguts de la identificació del valor sonor corresponent a cadascuna de les grafies del nostre sistema d'escriptura, ja que, atenent a les nostres dades, aquest procediment sembla facilitar l'accés a la lectura convencional amb independència del nivell de coneixement segmental de què es disposi.

3d) Pel que fa als eventuais casos d'infants que, tot i disposar de coneixements sobre els sistema d'escriptura alfabètic suficients com per permetre'ls escriure, no els saben utilitzar quan han de llegir, esperem que procedeixin majoritàriament d'aules que treballen en una aproximació analítica, en les quals el recurs al reconeixement global de paraules constitueix una estratègia predominant d'accés a la lectura.

Atenent a les aules en què aquest comportament apareix, descobrim, com de fet esperàvem, que es tracta dels grups analític i analítico-sintètic, en els quals les docents havien manifestat emprar usualment l'estratègia de reconeixement global de paraules per ajudar als infants a llegir. D'aquesta manera els alumnes haurien après, en iniciar els seus contactes amb la lectura, que aquesta és una possible manera d'aproximar-se al significat del text, i possiblement, pel fet de no saber com atorgar unitat i sentit als sons resultants del desxifrat, optaven per utilitzar aquesta estratègia en les tasques en les quals aquest comportament resultava més factible.

De forma complementària, una explicació plausible del perquè aquesta conducta gairebé no emergeix a l'aula sintètica podria trobar-se en el fet que els infants d'aquesta aula, a part de reconèixer les grafies, semblen disposar del coneixement procedimental que els permet unir els sons resultants de la descodificació.

3 e) Pel que respecta al coneixement dels usos i funcions de la lectura i el coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre els processos relacionats amb la mateixa, els nens i nenes que participin de classes en les quals la instrucció sigui analítica o analítico-sintètica tindran un coneixement més elevat sobre els usos i funcions del llenguatge escrit, mentre que els infants que participin en una instrucció sintètica, pel tipus de tasques en què es veuran implicats, mostraran un menor coneixement d'aquests aspectes. En canvi, els alumnes d'analítico-sintètica i els de sintètica explicitaran el coneixement de procediments per llegir en major mesura que els d'una aproximació analítica.

La hipòtesi, en els termes en els quals estava formulada resulta difícil de valorar. El que trobem quan s'observen els coneixements metalingüístics i metacognitius dels alumnes atenent al grup-classe del qual formen part, és que apareixen algunes tendències que semblen apuntar a la influència –més o menys directa- de les idees que les mestres sostenen sobre la lectura i la importància que atorguen a determinats procediments vinculats a la mateixa, així com, l'ús de materials concrets per llegir que proposen als alumnes.

7.4. Conclusions finals de la recerca

La primera de les finalitats que ens proposàvem, *indagar els coneixements que els infants construeixen en iniciar-se en la lectura, així com les relacions que s'estableixen entre els coneixements de què disposen i l'ús que en fan quan cal llegir*, ens ha permès arribar a les següents conclusions:

- En un mateix grup classe s'identifiquen infants que posseeixen nivells de coneixement sobre la lectura diversos, i al mateix temps es detecten relacions concretes entre alguns d'aquests coneixements que caracteritzen el grup classe en un moment determinat.
- Els alumnes que porten a terme les lectures més evolucionades són també els qui disposen d'un coneixement segmental més elevat.
- Alguns infants que són capaços de produir segmentacions sil·làbiques o intrasil·làbiques (mínimes, per tant), poden llegir paraules de les quals en reconeixen els sons. Aquesta capacitat però, resta condicionada al coneixement d'un procediment que els permeti unir els sons descodificats atorgant sentit a la paraula. En aquest sentit, el tipus de coneixement segmental requerit per llegir semblaria, més que una constant universal, una variable que es modula en funció de les característiques de transparència de les llengües.
- Alguns alumnes, tot i conèixer les relacions fonema-grafema i emprar-les per escriure, adopten procediments diferents (descodificació i/o lectura global), en funció del tipus de text que se'ls mostra, la qual cosa posa de manifest la hipòtesi de la discrepància.
- Un elevat nivell de coneixement segmental sembla estar més relacionat amb la possibilitat de fer escriptures més evolucionades que amb el tipus de lectura que es porti a terme.

La segona de les finalitats generals que hem atès, *identificar i analitzar la possible influència, en la construcció d'aquests coneixements, de les representacions que les*

mestres tenen del procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquest contingut, representacions que es concreten en la planificació de les experiències i activitats de l'aula en les quals els infants aprenen sistemàticament a llegir, ens ha conduït a plantejar les següents conclusions:

- Els instruments elaborats *a priori* (entrevista semiestructurada; pauta de dimensions d'anàlisi) s'han mostrat útils per identificar mestres que sostenien representacions diferents sobre l'ensenyament de la lectura i caracteritzar les seves propostes didàctiques. La identificació de docents que sostenien visions distintes, fins i tot contraposades sobre com aproximar-se a l'ensenyament d'aquest contingut ens alerta de la necessitat d'atendre a les concepcions dels docents per comprendre la seva pràctica i per ajudar-los a repensar-la.
- Les docents que sostenien visions més oposades en relació als objectius i activitats que planificaven per ensenyar a llegir (corresponents a l'aproximació sintètica i analítica), van resultar relativament senzilles d'identificar, mentre que la docent que sostenia una visió que combinava alguns aspectes de les altres dues, tot i correspondre's a nivell general amb les nostres expectatives, va resultar més complexa. Possiblement, en el cas d'aquells docents que intenten fer una integració d'aspectes diversos relatius a la lectura (intentant atendre alhora al significat i a l'ensenyament de procediments per llegir), no resulta senzill identificar un clar equilibri entre aquests aspectes, i la seva concreció acaba dependent de variables diverses (p.e. les característiques dels alumnes, del propi context d'ensenyament i aprenentatge, del materials) complexes de separar.
- Malgrat les diferències identificades amb l'anàlisi de les representacions psicopedagògiques de les docents, un aspecte compartit per totes elles és la planificació de situacions dirigides a facilitar el plaer i gust per la lectura. A aquestes activitats, que potencialment podrien permetre un accés més significatiu a la lectura per part dels alumnes, se'ls atribueix una menor importància i interès, enfront de les activitats que comporten un treball centrat en els procediments per llegir i/o per escriure.

- Tots els infants, amb independència del grup classe en el qual es trobin ubicats, construeixen coneixements pertinents sobre la lectura. Aquesta constatació es matisa en el cas d'alguns dels coneixements indagats en funció, entre d'altres possibles influències –com, per exemple, les de les pràctiques educatives familiars-, de l'aproximació instruccional en la qual participen.
- S'identifiquen algunes diferències estadísticament significatives entre els coneixements que els alumnes construeixen en funció de l'aproximació instruccional de les seves respectives mestres. Les discrepàncies que apareixen en la primera indagació mostren que a les aules analítica i analítico-sintètica ja s'havia començat a promoure l'aprenentatge de la lectura, cosa que a l'aula sintètica s'havia fet molt poc. Les principals diferències en el moment inicial apareixen entre les aules analítica i sintètica.
- A finals de curs, les diferències entre les tres aules s'han reduït considerablement, almenys pel que respecta als aspectes indagats. Les comparacions entre els tres grups posa de manifest que a l'aula analítica és on hi ha hagut un desenvolupament menys espectacular, malgrat que era l'aula que mostrava uns millors resultats en la indagació inicial. En canvi, l'aula que en aquest moment mostra uns millors resultats, a nivell general, és l'analítica-sintètica. Aquesta diferència pot explicar-se pel fet que, remetent-nos a les informacions aportades per la mestra, en aquesta aula es portaven a terme activitats més diversificades i s'oferien més oportunitats per aprendre a llegir. De fet, aquests resultats concorden amb el que han trobat d'altres recerques en aquest àmbit, així com amb els postulats teòrics que fonamenten aquesta recerca.
- Els resultats de les lectures dels diferents materials (lectura de paraules; de l'enunciat; de les narracions) que es proposa de fer als alumnes, posa de manifest la diversitat de procediments que aquests adopten, alguns dels quals es corresponen amb les visions i estratègies argüïdes per les docents (p.e., descodificar i unir els sons a l'aula sintètica i a l'analítico-sintètica a la indagació final; lectura de tipus global, consistent en atribuir un significat a l'aula analítica i analítico-sintètica; descodificació i dificultats per unir els sons resultants a analítica).

- La hipòtesi de la discrepància, la qual resulta relativament esperable en infants que estan aprenent a llegir, es manifesta de forma específica només en alguns alumnes de les aules analítica i analítico-sintètica, posant de relleu d'aquesta manera, la possible influència de les pràctiques instruccionals en la seva manifestació, així com la diversitat d'aproximacions i usos que poden fer els infants dels seus coneixements a l'hora de llegir.

A nivell més general, poden assenyalar algunes conclusions que remetent a la planificació de l'ensenyament formal del llenguatge escrit:

- Els resultats trobats fan pensar en la importància de treballar la lectura i l'escriptura de forma específica i amb materials diversos. La lectura es pot iniciar amb un nivell de coneixement segmental que permeti identificar síl·labes o intrasíl·labes, mentre que l'escriptura convencional requereix de coneixement segmental a nivell de fonemes, i la seva pràctica afavoreix una millor consciència dels sons. Totes dues es beneficien mútuament i ajuden a consolidar la consciència metalingüística en els seus diferents components.
- Emprar materials diversos per llegir i per assolir diferents finalitats pot fomentar l'adopció d'estratègies distintes que vagin apropant a l'infant cap a la lectura convencional. La lectura de material fora de context específic que en permeti el seu reconeixement afavoreix l'adopció d'estratègies fonològiques per establir correspondències fonema-grafema, permetent l'emergència d'una estratègia generativa que possibilita la lectura convencional.
- Destinar moments específics per llegir conjuntament amb els alumnes a nivell individual és una estratègia docent important, perquè permet que es puguin proporcionar ajudes específiques que facilitin l'adopció per part de l'alumne de procediments que li permetin assolir el significat de l'imprès.
- Igualment important sembla que hauria de ser atendre als aspectes relacionats amb el plaer i gust per la lectura per fomentar lectors i lectores autònoms i implicats. Aquest tipus de lectura s'hauria de planificar i dotar de contingut i

interès perquè pogués ser viscuda pels aprenents com una font de satisfacció i com una manera més autèntica de llegir.

