



**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 2

### L'ENSENYAMENT DE LA LECTURA: DE LA TEORIA A LA PRÀCTICA

2.1. La recerca entorn a l'ensenyament de la lectura inicial a partir de la consideració de l'aproximació instruccional del docent.....	55
2.1.1. A- Recerques centrades en la relació entre les representacions psicopedagògiques dels docents i la pràctica instruccional.....	59
2.1.2. B- Treballs centrats en els resultats d'aprenentatge dels alumnes.....	62
2.1.3. C- Treballs que atenen a les pràctiques instruccionals i als aprenentatges dels alumnes.....	69
2.1.4. D- Recerques que atenen als pensaments dels docents, la seva pràctica i els resultats d'aprenentatge dels alumnes.....	72
2.2. La naturalesa i components del pensament docent i la seva relació amb la pràctica d'ensenyament de la lectura.....	78
2.3. Les representacions dels docents i l'ensenyament de la lectura inicial.....	89
2.4. Síntesi del capítol.....	93



Al Capítol precedent hem pogut caracteritzar amb un cert detall com s'ha concebut i es concep encara l'apropiació de la lectura inicial, així com la diversa filiació psicològica que és possible entreveure darrera les diferents explicacions sobre el seu aprenentatge. Hem vist així mateix que a cada manera d'entendre com s'aprèn correspon una determinada forma de considerar com s'ha d'ensenyar que es concreta en propostes d'abast molt divers: des d'orientacions generals fins a metodologies tancades i sistemàtiques, que preveuen pas a pas el que cal fer. Certament, és difícil trobar un altre objecte de coneixement comparable a la lectura pel que fa a l'interès que ha despertat la seva ensenyança. Aquest interès es tradueix en un gran nombre de recerques, publicacions i propostes de tota mena que se n'ocupen. Es tradueix, com hem vist, en l'existència de veritables teories sobre l'ensenyament d'aquest contingut, que es concreten en la descripció de les aproximacions sintètica, analítica i analítico-sintètica.

En aquest capítol, i en estricta continuïtat amb el que ja s'ha exposat, abordarem el pas, sempre delicat i compromès, que es produeix des de les descripcions teòriques, sistemàtiques i formalitzades, del que es considera que ha de ser l'ensenyança, a la seva concreció pràctica en contextos ben definits. De manera més específica, intentarem donar resposta a les següents preguntes: Què passa a les aules quan s'intenta ensenyar aquest contingut? Què ens diu la recerca sobre les pràctiques educatives que s'acaben configurant en aquest espai concret? Tenen a veure amb les perspectives teòriques que hem descrit en el primer capítol? Què succeeix amb els coneixements que adquireixen els infants que es troben implicats en situacions d'ensenyament i aprenentatge distintes?

### **2.1. La recerca entorn a l'ensenyament de la lectura inicial a partir de la consideració de l'aproximació instruccional del docent**

Des del marc teòric i conceptual en el qual ens ubiquem, la lectura es concep com un instrument simbòlic, d'origen cultural, l'aprenentatge del qual requereix d'una instrucció explícita perquè es desenvolupi (Ellis, 1984; Miras, 1991). Atenent a aquesta concepció, és plausible afirmar que la influència educativa tindrà un impacte divers – major o menor, de més o menys qualitat-, al llarg del seu aprenentatge. Barr (1972, 1974) i Goswami i Bryant (1990), entre molts d'altres investigadors, han posat de manifest que les estratègies d'ensenyament mitjançant les quals s'ensenya a llegir

incideixen de manera molt important en com i què aprenen els infants (Sowden i Stevenson, 1994).

Així mateix, existeix un ampli corpus de recerca (Borg, 1997; Pérez-Gómez, 1983; Putnam i Borko, 2000; Solé, 1987b) que dóna suport a la hipòtesis segons la qual les propostes i estratègies que s'emprin per ensenyar a llegir depenen, de forma més o menys ajustada i congruent -i entre d'altres factors-, de les idees i concepcions que els docents sostenen sobre aquest contingut i com cal ensenyar-lo. Des d'aquesta perspectiva i tenint en compte que la lectura no és un contingut simple i discret, l'adquisició del qual pugui limitar-se a algunes activitats delimitades en un període ben establert, resultaria esperable que les recerques que s'han interessat en identificar diferents aproximacions a l'ensenyament de la lectura inicial haguessin atès a certs aspectes del pensament i la planificació del docent per comprendre millor les pràctiques que duen a terme.

En el Capítol 1 hem analitzat com, des de la teoria, es postulen aproximacions diverses a l'ensenyament de la lectura, tributàries de diferents paradigmes psicològics. Tanmateix, interessa saber com es concreten aquestes aproximacions a la pràctica, i quins efectes exerceixen en els components de la situació d'ensenyament i aprenentatge. Per aquest motiu, ens resulta convenient indagar què s'ha dit, des de la recerca sobre la lectura inicial, al voltant d'aquesta temàtica. Per fer-ho, atendrem a dos criteris de selecció dels treballs situats en aquest àmbit: per una banda, que es tracti de recerques que prenguin en consideració el tipus d'instrucció lectora que els infants reben en el context escolar; i per l'altra, que se centrin en els nivells educatius en els quals es comença a promoure, de forma més explícita i sistemàtica, l'ensenyament d'aquest contingut.

Hi ha nombroses investigacions sobre la pràctica d'ensenyament de la lectura inicial que aconsegueixen els requisits exposats i consideren, en grau divers, les perspectives metodològiques dels docents que hi participen, les quals es poden fer correspondre amb les aproximacions sintètica, analítica i analítico-sintètica, que hem descrit àmpliament en el Capítol 1. Ara bé, el panorama que ofereixen continua sent molt divers i heterogeni, i per poder valorar les seves aportacions i comprendre el seu abast és necessari establir un cert ordre. Amb aquesta finalitat hem organitzat les recerques en

funció dels elements de la situació d'ensenyament i aprenentatge en els quals situen la seva mirada. D'aquesta manera, identifiquem recerques que s'han centrat en un component específic de les situacions d'ensenyament i aprenentatge, enfront de les que han adoptat una mirada més holística i sistèmica, que pren en consideració un nombre més gran de components.

Establerta aquesta distinció, el focus de les recerques que atenen a un component concret s'han centrat, en uns casos, en el docent i la seva pràctica, i en d'altres, en l'alumne i els seus aprenentatges. En canvi, els treballs que adopten una perspectiva més holística sobre les situacions d'ensenyament i aprenentatge, posen la seva mirada en els tres components del triangle interactiu, en major o menor intensitat, i en alguns estudis s'incorpora, a més, l'atenció al pensament i representacions subjacents del docent.

D'aquesta manera, l'organització concreta de les recerques identificades en funció dels components en els quals es situa la mirada, es pot observar en la taula següent:

Taula 1

*La recerca en l'ensenyament i aprenentatge de la lectura inicial*

Focus en un element dels processos d'ensenyament i aprenentatge		Focus en la relació entre els diferents elements del triangle interactiu		
A. Centrades en el professor	B. Centrades en l'alumne	C. Centrades en professor-alumne	D. Centrades en el professor i l'alumne, prenent en consideració el pensament del docent	
	<i>Treballs d'intervenció</i>	<i>Treballs de recerca bàsica</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ DeFord, 1985</li> <li>▪ Grisham, 2000</li> <li>▪ Jiménez, Artiles i Yáñez, 1997</li> <li>▪ Kostelnik, Black i Taylor, 1998</li> <li>▪ Lenski, Wham i Griffey, 1998</li> <li>▪ Meijer, Verloop i Beijaard, 1999</li> <li>▪ Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd, 1991</li> <li>▪ Scharer, Freeman, Lehman i Allen, 1992</li> <li>▪ Solé, 1987a</li> <li>▪ Tidwell i Stele, 1995</li> <li>▪ Watson, 1984</li> <li>▪ Westwood, Knight i Redden, 1997</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Blanchman, Tangel, Ball, Black, McGraw, 1999</li> <li>▪ Brennan i Ireson, 1997</li> <li>▪ Bryant i Bradley, 1998</li> <li>▪ Byrne i Fielding-Barnsley, 1991, 1993</li> <li>▪ Carrillo i Marín, 1996</li> <li>▪ Castle, Riach, Nicholson, 1994</li> <li>▪ Clemente i Domínguez, 1999</li> <li>▪ Defior i Tudela, 1994</li> <li>▪ Layton, Deeny, Upton i Tall, 1998</li> <li>▪ Share i Gur, 1999</li> <li>▪ Stuart, 1999</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aidinis i Nunes, 2001</li> <li>▪ Defior i Serrano, 2005</li> <li>▪ Ferreiro i Teberosky, 1979</li> <li>▪ Geudens, Sandra i Van den Broeck, 2004</li> <li>▪ Mills, 1998</li> <li>▪ Morris, Bloodgood, Lomax i Perney, 2003</li> <li>▪ Share i Gur, 1999</li> <li>▪ Soliva, 2001</li> <li>▪ Signorini, 1997</li> <li>▪ Vernon, 1998</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connelly, Johnston i Thompson, 2001</li> <li>▪ Dahl, Scharer, Lawson i Grogan, 1999</li> <li>▪ Fletcher-Flinn, Shankweiler, Frost, 2004</li> <li>▪ Foorman, Francis, Novy i Liberman, 1991</li> <li>▪ Goigoux, 2000</li> <li>▪ Juel i Minden-Cupp, 2000</li> <li>▪ Leybaert i Content, 1995</li> <li>▪ Reutzel i Cooter, 1990</li> <li>▪ Sowden i Stevenson, 1994</li> <li>▪ Stahl, Pagnucco i Suttles, 1996</li> <li>▪ Stewart, 1992</li> <li>▪ Thompson, Fletcher-Flinn i Cottrell, 1999</li> <li>▪ Turner, 1995</li> <li>▪ Xue i Miesels, 2004</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Artiles, 1997</li> <li>▪ Dahl i Freppon, 1995</li> <li>▪ Freppon, 1991, 1995</li> <li>▪ Freppon i McIntyre, 1999</li> <li>▪ Jiménez i Guzmán, 2003</li> <li>▪ McIntyre, 1992a i b</li> <li>▪ McIntyre i Freppon, 1994</li> <li>▪ Pérez, 1994</li> <li>▪ Reutzel i Sabey, 1996</li> <li>▪ Thomas i Barksdale-Ladd, 1997</li> </ul>

Sense ànim d'exhaustivitat, però sí amb la voluntat de mostrar una perspectiva prou àmplia de la recerca entorn a aquesta temàtica, procedirem en aquest capítol a revisar recerques que, tot i ocupar-se de l'assoliment de la lectura, enfoquen de fet, aspectes diferents. En el costat esquerra hem ubicat algunes investigacions que situen la seva mirada en el docent –concretament en el seu pensament i representacions psicopedagògiques-, i la manera com porta a terme la seva pràctica instruccional a l'aula; i aquelles altres que s'interessen pels resultats dels alumnes que participen en unes determinades propostes educatives, les quals es prenen en consideració com a variable controlada.

Al costat dret de la taula hi trobem exemples de les recerques que atenen als components del triangle interactiu, professor, alumnes i el contingut. En aquest cas, hem establert una distinció entre aquelles recerques que centren la seva mirada en la pràctica instruccional i els aprenentatges dels alumnes, d'aquelles altres que amplien el focus i prenen en consideració, al mateix temps, els pensaments psicoinstruccional dels docents.

### ***2.1.1. A- Recerques centrades en la relació entre les representacions psicopedagògiques dels docents i la pràctica instruccional<sup>1</sup>***

Les recerques que trobem en aquest grup empren metodologies qualitatives, concretades en la seva majoria amb un disseny d'estudi de casos (Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd, 1991; Meijer, Verloop i Beijaard, 1999; Grisham, 2000), amb l'ús d'instruments i propostes congruents amb aquesta aproximació, com entrevistes obertes o semiobertes, tasques d'elaboració de mapes conceptuals i, en la majoria dels casos, observacions a les aules. Aquestes recerques atenen a com els docents conceptualitzen la lectura i l'ensenyament de la comprensió lectora, i se situen en nivells educatius diversos - parvulari i primària-.

---

<sup>1</sup> Malgrat que en els diferents apartats que comentarem les aproximacions instruccional que mencionen els investigadors s'equiparen amb les perspectives que hem descrit al Capítol 1 –analítica, sintètica i analítico-sintètica-, aquesta equiparació s'ha de llegir amb precaució, ja que en alguns estudis -sobretot els que hem tingut en compte en els apartats A i B-, s'ofereixen, en alguns casos, poques informacions sobre les activitats i les dimensions que les caracteritzen i sobre la manera de portar-les a terme.



El seu principal objectiu és analitzar i explicar com es relacionen els pensaments i coneixements del mestre amb les pràctiques que porta a terme -de manera més específica, a l'estudi de Grisham (2000) es vol copsar com ha influït un procés de formació en la modificació de la relació entre pensament i pràctica-. D'aquests estudis es desprèn que les pràctiques d'ensenyament de la lectura acostumen a estar relacionades amb les representacions que els docents manifesten tenir sobre aquest objecte de coneixement. Malgrat aquest resultat general, també s'observa que en algunes circumstàncies es poden produir incongruències que acostumen a estar relacionades amb processos de canvi o modificació de les pràctiques d'ensenyament per part del docent (Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd, 1991). A la recerca de Richardson et al. (op.cit.), mitjançant una entrevista, es va distingir entre aquells mestres que sostenien una visió més propera a l'ensenyament d'habilitats relacionades amb la lectura de paraules dels qui sostenien una perspectiva més centrada en el significat dels textos que feien llegir als alumnes. Al mateix temps, aquesta informació va facilitar l'establiment de prediccions sobre certs aspectes de les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora que s'esperava que els docents portessin a terme a les aules. Aquestes previsions es van acomplir en la majoria dels casos, posant de manifest una forta relació entre pensament i pràctica. En el nostre país, també disposem d'alguns estudis que han encarat les relacions entre pensament i pràctica dels docents, com per exemple el de Solé (1987a) al voltant de l'ensenyament de la comprensió lectora. Solé (op. cit.), mitjançant l'ús d'entrevistes i observacions a les aules va concloure que hi havia una elevada correspondència entre les representacions dels docents sobre l'ensenyament de la lectura i la pràctica que portaven a terme, tot i que aquestes relacions estaven matisades per d'altres variables implicades en la situació d'ensenyament i aprenentatge.

Alguns estudis analitzen les relacions entre les creences dels docents i els postulats que teòricament fonamenten la proposta analítica (*whole language*) de l'ensenyament inicial de la lectura (Kostelnik, Black i Taylor, 1998; Scharer, Freeman, Lehman i Allen, 1992; Tidwell i Stele, 1992), així com una recerca que compara les característiques d'un docent situat en aquesta perspectiva amb la d'un altre docent que sosté una aproximació sintètica (*skills*) (Watson, 1984). Malgrat que Scharer et al. (op.cit.), en una primera fase de la seva recerca van passar un qüestionari a un nombrós grup de docents per identificar la perspectiva sobre l'ensenyament de la lectura inicial que sostenien, a la

segona fase van portar a terme un estudi de casos, de forma semblant a Kostelnik et al. (op.cit.), Watson (op.cit.), i Tidwell i Stele (op.cit.). Exceptuant aquesta darrera recerca, a les altres, a part d'identificar i caracteritzar els pensaments i creences dels docents, van fer observacions a les aules, amb la finalitat de constatar la congruència entre les pràctiques instruccionals i les informacions aportades. De forma similar als estudis comentats anteriorment, es detecta una notable correspondència entre les informacions que aporten els docents i les activitats que desenvolupen a les aules, malgrat que aquesta no és perfecta. En aquest sentit, Tidwell i Stele (op.cit.) alerten sobre la necessitat d'aprofundir en el coneixement de les activitats que els mestres planifiquen, perquè d'aquesta manera es posen de manifest els aspectes als quals atribueixen un major valor i es comprèn millor la seva pràctica.

En un sentit complementari a les recerques que hem comentat, ja que també se centren en l'estudi del pensament del docent i la seva concreció en la pràctica, trobaríem aquelles investigacions orientades a l'elaboració d'instruments -bàsicament qüestionaris que en general utilitzen una escala Likert- que faciliten la identificació de les perspectives, creences, pensaments i pràctiques dels mestres (DeFord, 1985; Jiménez, Artiles i Yáñez, 1997; Lenski, Wham i Griffey, 1998; Westwood, Knight i Redden, 1997). Aquestes recerques parteixen de la hipòtesi que hi ha relació entre les representacions dels docents sobre la seva pròpia pràctica i l'activitat instruccional que posteriorment porten a terme a l'aula. A més, algunes d'elles fan recolzar explícitament les dimensions presents en el qüestionari en propostes teòriques explicatives del procés lector. Westwood et al. (op.cit.), per exemple, consideren que les representacions dels docents sobre els aspectes implicats en l'aprenentatge de la lectura inicial i el seu ensenyament poden aproximar-se a un dels models proposats per explicar el procés de la lectura: bottom-up, top-down i interactiu; Jiménez et al. (op.cit.), plantegen en la seva recerca que les creences indagades es corresponen amb un model ascendent o descendent de la lectura; Lenski et al. (op.cit.) plantegen el qüestionari en funció de la major o menor proximitat als principis constructivistes.

La fiabilitat i la validesa de l'instrument s'obté a través de diferents mitjans. En el cas dels qüestionaris de DeFord (1985) i Lenski et al. (op.cit.) per exemple, s'atén a la pràctica d'ensenyament per garantir que les dimensions s'aproximen i captin els aspectes rellevants de les representacions docents.

Les respostes donades pels participants apunten a un determinat perfil dels dos ó tres possibles que s'aporten en els instruments identificats. Aquests perfils docents remetent, en darrer terme, a les aproximacions instruccionals definides en el Capítol 1 (*analítica, sintètica i analítica-sintètica*).

En definitiva, els resultats que exposen el conjunt d'aquestes recerques porten a considerar que establir una relació exacta entre les teories dels docents i la seva pràctica instruccional és complicat, malgrat que hi ha, en la majoria dels casos, una elevada correspondència. Com postula Solé (1987a), hi ha d'altres factors i elements que pertanyen a la situació didàctica que modularien aquesta relació (p.e. les característiques dels alumnes, del materials, del propi context d'ensenyament i aprenentatge). Amb tot, el major o menor grau de correspondència trobat també es podria veure condicionat pel tipus d'indagació realitzada sobre el pensament docent. De fet, Tidwell i Stele (1992) assenyalen la importància de conèixer amb profunditat les situacions que planifiquen els docents, a part d'atendre a les seves concepcions i creences, per identificar més clarament la seva perspectiva instruccional. D'aquesta manera, una indagació completa de les representacions dels mestres sobre la seva pràctica sembla que ofereix, tot i les precaucions assenyalades, un marc general i fiable de la manera com aquests enfoquen l'ensenyament.

### ***2.1.2. B- Treballs centrats en els resultats d'aprenentatge dels alumnes***

Hi ha un parell d'aspectes que caracteritzen els treballs que comentarem en aquest apartat. Com hem assenyalat, la seva atenció es diposita en els comportaments, produccions i resultats d'aprenentatge dels alumnes, i la caracterització de l'ensenyança apareix com a variable controlada, de la qual s'acostuma a fer una descripció bastant sintètica.

Aquest grup de recerques incorpora diferents tipologies de treballs. Per una banda, trobem els estudis que consisteixen en fer una *intervenció* concreta que modifica, en algun sentit, el context d'ensenyament i aprenentatge, i després es comparen els resultats d'aquesta intervenció (d'aquí en endavant, *treballs d'intervenció*). Per altra banda, també trobem estudis que s'interessen per identificar, descriure i analitzar amb

profunditat, processos concrets de l'aprenentatge de la lectura (d'aquí en endavant, *treballs de recerca bàsica*).

### *Treballs d'intervenció*

Pel que fa als *estudis d'intervenció*, l'objectiu general que persegueixen consisteix en posar de manifest la importància d'algun o alguns dels processos implicats en l'aprenentatge de la lectura inicial, per avalar, d'aquesta manera, la proposta d'unes determinades propostes educatives. Aquests treballs, que podem ubicar en el paradigma cognitivista que hem presenta al Capítol 1 (*1.2.2. L'aproximació cognitivista*), conceben la lectura com un procediment en el qual intervenen tot un conjunt de capacitats que es consideren indispensables per poder esdevenir lector. En molts casos, la discussió acostuma a estar subjecte a la necessitat i pertinència de promoure la consciència fonològica i l'establiment de correspondències, aspectes que les aproximacions analítiques a l'ensenyament de la lectura deixarien sense atendre.

Aquestes investigacions adopten una metodologia experimental, intentant que els grups que estableixen siguin comparables en diferents dimensions, i provant de controlar el màxim nombre de variables per obtenir uns resultats que siguin generalitzables, que permetin comprendre, de forma més contrastable, els processos implicats en l'aprenentatge de la lectura i propugnar l'ensenyança de diferents habilitats.

Els treballs que constitueixen aquest grup es materialitzen de dues maneres diferents: en uns casos, formant als docents en unes pràctiques específiques orientades generalment cap al treball de la consciència fonològica i l'aprenentatge del principi alfabètic (Blanchman, Tangel, Ball, Black, McGraw, 1999; Brennan i Ireson, 1997; Stuart, 1999); i en d'altres casos, mitjançant l'entrenament impartit pel mateix investigador o els seus col·laboradors, a un grup d'infants (Bryant i Bradley, 1998; Byrne i Fielding-Barnsley, 1991, 1993; Carrillo i Marín, 1996; Castle, Riach, Nicholson, 1994; Clemente i Domínguez, 1999; Defior i Tudela, 1994; Layton, Deeny, Upton i Tall, 1998; Share i Gur, 1999).

Les recerques en les quals s'ha format als ensenyants en unes determinades pràctiques i s'han comparat els resultats dels seus alumnes amb els resultats dels aprenents que rebien un altre tipus d'instrucció atenen, tot i que d'una manera molt superficial, a les característiques de la pràctica educativa que porten a terme els docents a les classes que es designen com a grup experimental i grup de control. Entre els estudis que hem identificat, el de Blanchman et al. (op.cit.), va consistir en fer una formació per als docents d'infantil i primer de primària amb l'objectiu que incloguessin, en les activitats d'ensenyament i aprenentatge de la lectura que planificaven, un seguit de tasques seqüenciades, dirigides a treballar, en el cas d'infantil, el coneixement fonològic, i a primer, la descodificació. Aquests docents i els seus alumnes van constituir el grup experimental, mentre que del grup control es menciona que els docents utilitzaven un programa bàsic de lectura (*basal program*), proper al que hem considerat com a perspectiva sintètica. Les conclusions que se'n desprenen indiquen que el grup que va rebre un ensenyament en aspectes fonològics i de reconeixement de paraules va mostrar uns millors resultats en la lectura de mots, tant després de la intervenció, com al cap d'un any.

Amb un procediment una mica diferent, però amb un objectiu similar, Stuart (1999), va formar tant a docents que s'adscriuen a una aproximació sintètica, com els qui sostenien una perspectiva més analítica, en estratègies que eren consistents amb les pràctiques educatives que portaven a terme. La formació, en el cas de les aules analítiques, va consistir en demanar als docents que destinessin més atenció a les correspondències. A les aules sintètiques es va realitzar un seminari, i es van proporcionar materials concrets i propostes dirigides a treballar aspectes fonològics, i a aprofundir en les relacions fonema-grafema. L'objectiu final era identificar quina de les dues aproximacions afavoria un major coneixement fonològic i sobre les correspondències, i per tant facilitava l'accés a la lectura dels infants -5 anys d'edat- que estaven aprenent l'anglès com a segona llengua. Les avaluacions dels alumnes es van fer després de dotze setmanes d'instrucció i també al cap d'un any d'haver-la rebut. La intervenció en aspectes fonològics va tenir repercussions tant a nivell de la lectura, com de l'escriptura, com del coneixement fonològic. Aquesta superioritat es va mantenir a l'avaluació feta després d'un any d'haver participat en les classes.

Brennan i Ireson (1997), per la seva banda, van instruir el grup experimental en aspectes metalingüístics, i van disposar de dos grups de control. Un d'ells seguia un programa concret d'introducció a la lectura i l'escriptura que combinava aspectes tant d'una

aproximació analítica com sintètica, mentre que l'altre atenia a una aproximació sintètica. La mestra del grup experimental havia rebut formació i desenvolupava un programa en el qual s'inclouïen activitats i jocs per fomentar l'anàlisi metalingüística a diferents nivells. En aquesta recerca, però, els resultats són complexos d'interpretar, ja que les activitats i situacions que es proposaven en un dels grups control (analítico-sintètic) van facilitar l'accés dels alumnes als mateixos sabers que van acabar construint els infants del grup experimental.

Pel que fa a les investigacions que proveeixen d'un entrenament concret als alumnes, les característiques generals que presenten tenen a veure amb la formació del grup experimental i de control a determinades classes. Aquestes aules es diferencien pel tipus d'aproximació instruccional de la docent, al voltant de la qual s'ofereix molt poca informació –no s'acostuma a fer observacions a les aules i tan sols s'ofereixen alguns trets distintius de la pràctica-. L'entrenament o “tractament” el proveeix el mateix investigador, o els seus col·laboradors, a un dels grups. Posteriorment es valora el rendiment dels alumnes en els aspectes que han estat entrenats i en aquelles altres “variables” on es pressuposa que l'aspecte entrenat juga un paper important.

Per exemple, Byrne i Fielsding-Barnsley (1991), van posar de manifest que l'ensenyament del reconeixement de paraules de forma global no afavoreix ni el desenvolupament de la consciència fonològica, ni l'aprenentatge del principi alfabètic. Aquests dos autors van entrenar uns infants de parvulari en la lectura de paraules globals, i quan els van presentar paraules similars, els infants no van saber-les llegir descodificant, sinó que van adoptar una aproximació global. Quelcom similar també van trobar Share i Gur (1999), els quals van entrenar a un grup d'alumnes en l'establiment de correspondències; a uns altres els van ensenyar conceptes sobre l'imprès; i en el darrer grup els van proposar tasques de tots dos tipus. El progrés més notable el van experimentar els alumnes als quals se'ls van mostrar clarament les relacions fonema-grafema.

D'altres recerques, de manera complementària i per mostrar la necessitat de treballar la consciència fonològica (en els seus diferents components, com la rima –Bradley i Bryant, 1998; Clemente i Domínguez, 1999-, o la segmentació sil·làbica –Carrillo i Marín, 1996- o la segmentació fonològica i la relació amb les grafies –Bradley i Bryant, 1998; Clemente i Domínguez, 1999; Defior i Tudela, 1994; Layton et al., 1998-) i les

correspondències fonema-grafema, han entrenat els infants en aquests coneixements, mostrant com el seu ensenyament afavoreix l'aprenentatge de la lectura. En aquest sentit, ambdós resultats s'oposen al fet que en les aproximacions analítiques no s'ensenyin explícitament aquests aspectes. L'efecte de treballar la consciència fonològica amb infants que segueixen una instrucció de tipus analític va ser estudiat per Castel, et al. (1994), que va concloure que l'entrenament en aquest contingut pot facilitar un millor lletreig.

Les troballes d'aquestes recerques (tant les que impliquen fer una formació, com les que proveeixen un entrenament específic) responen a una mirada concreta sobre l'aprenentatge de la lectura, que reposa fonamentalment en la potencialitat que s'atribueix al fet d'accedir al coneixement del sistema de la llengua escrita per poder llegir les primeres paraules, deixant en un segon terme d'altres coneixements que també hi estan implicats (p.e. la comprensió del significat de l'escrit), que possiblement s'emfasitzen més des d'una perspectiva instruccional analítica. De totes maneres, les seves aportacions posen clarament de manifest la importància de desenvolupar en els infants la consciència fonològica en diferents nivells, sobretot per segmentar en fonemes. Aquest seria un element fonamental per establir correspondències amb les lletres i assolir, d'aquesta manera, el principi alfabètic. Per tant, es defensa que el treball d'aquestes "habilitats" repercuteix en l'aprenentatge de la lectura inicial.

#### *Treballs de recerca bàsica*

Pel que respecta als *estudis de recerca bàsica*, podem distingir dos subgrups en funció de la visió que sostenen sobre l'aprenentatge de la lectura. D'aquesta manera, un dels subgrups englobaria els estudis que s'adscriuen a una perspectiva constructivista psicogenètica -com ha quedat descrita al Capítol 1, 1.2.3.1. *Les aportacions del constructivisme psicogenètic*-, que considera que l'infant elabora hipòtesis sobre el contingut que ha d'aprendre, en aquest cas la lectura. Aquesta perspectiva emprà l'observació i l'entrevista clínica com a mitjans per accedir als coneixements que construeixen els aprenents (Ferreiro i Teberosky, 1979; Mills, 1998; Vernon, 1996). L'altre subgrup l'integren treballs que, de forma similar als *treballs d'intervenció*, els podem relacionar amb una perspectiva cognitiva sobre la lectura, centrada en la

identificació i anàlisi de les habilitats que hi participen. Així, mentre que des de la primera perspectiva interessa copsar les comprensions dels infants al voltant de la lectura, l'escriptura, o la segmentació de paraules -*què saben, què fan, com ho fan i per què ho fan*-, les segones s'interessen pels processos i capacitats que es considera que intervenen en l'aprenentatge d'aquest contingut, independentment del significat que puguin o no tenir per l'aprenent -*què saben i què fan*-.

Les recerques que adopten una perspectiva psicogenètica han aportat informació sobre la forma en què els infants conceptualitzen la lectura i l'escriptura (Ferreiro i Teberosky, 1979; Mills, 1998; Soliva, 2001), així com sobre el desenvolupament de la consciència fonològica i l'escriptura (Vernon, 1998).

Els treballs que situem en una aproximació cognitiva atenen a problemàtiques similars a les tractades pels *estudis d'intervenció*, i en molts dels casos tenen com a element central d'estudi el coneixement fonològic. Alguns exemples de les temàtiques que aborden són: el tipus de coneixement fonològic que resulta més pertinent per aprendre a llegir (Geudens et al., 2004); les característiques del lletreig (escriptures) dels infants en castellà (Defior i Serrano, 2005); els nivells de coneixement fonològic i l'aprenentatge de la lectura en idiomes diferents de l'anglès (Aidinis i Nunes, 2004; Signorini, 1997); i les relacions entre els coneixements que es considera que participen en l'aprenentatge de la lectura per postular models de funcionament de l'adquisició d'aquest contingut (Morris et al., 2003). També trobem el treball de Share i Gur, 1999, que van indagar les estratègies de lectura emprades per infants hebreus prèviament a una intervenció que hem descrit en el subapartat sobre les investigacions que feien un entrenament.

Pel que fa a les conclusions, convé distingir entre els *estudis de recerca bàsica* que se situen dins d'una perspectiva constructivista, de la resta de treballs presentats en aquest apartat. Les aportacions dels primers, que descriurem amb major detall en el proper capítol, presenten una visió de l'alumne com algú que elabora coneixements de forma progressiva i que posa en joc diverses capacitats en aquest acte que va dirigit a comprendre el funcionament de la llengua escrita. El seu impacte en la comprensió de l'adquisició del sistema d'escriptura per part dels infants ha estat molt gran i ha tingut una forta repercussió en l'àmbit de l'ensenyança.



Pel que respecta als altres treballs, ofereixen dades concretes relatives als aspectes que indaguen. La principal conclusió a la qual arriben, en general, és que la capacitat d'identificar fonemes, i amb menor claredat el coneixement sil·làbic, són aspectes que requereixen d'una instrucció explícita i intervenen en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Aquests sabers serien imprescindibles per aconseguir establir relacions amb els grafemes, i garantir l'autonomia en la lectura, ja que l'establiment de correspondències es postula com l'element clau per llegir, per exemple, paraules que no s'han vist mai abans.

Les troballes procedents d'aquest darrer tipus de recerca -juntament amb les que es desprenen dels treballs d'intervenció- són les que s'han emfasitzat i defensat des de la majoria de revisions i estudis metaanalítics fets al voltant de l'aprenentatge de la lectura inicial (Adams, 1990; Alegría, 2006; Foorman, 1995; Hemptall, 1997; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, Seidenber, 2001, 2002; Stahl, McKenna i Pagnucco, 1994; Stahl i Miller, 1989). En síntesi, suposen un aval a l'ensenyament sistemàtic i directe de les correspondències i a la promoció de la capacitat per fer segmentacions fonològiques.

El grup divers i heterogeni de recerques dirigides a esbrinar el coneixements dels alumnes ens aporta coneixements incontestables, com per exemple la necessitat de saber establir correspondències fonema-grafema per esdevenir lector en un sistema d'escriptura alfabètic, o bé la importància de disposar d'una certa capacitat fonològica per començar a fer aquestes relacions -atenent als *treballs d'intervenció i de recerca bàsica* situats en la perspectiva cognitiva-, i en un altre sentit ens expliquen com els alumnes interpreten la lectura i l'escriptura, a partir de concebre-les com a instruments funcionals a nivell social -*treballs de recerca bàsica* vinculats a la perspectiva constructivista psicogenètica-. Ara bé, malgrat l'interès dels coneixements relatius als processos intrapsicològics de què ens proveeixen, aquestes recerques presenten algunes limitacions a l'hora d'explicar com es construeixen o desenvolupen aquests coneixements en l'àmbit escolar. De fet, tot i que atenen a les aproximacions instruccionals, n'ofereixen una informació molt parcial, i en cap moment es remetent a ella en el moment d'interpretar i/o valorar els resultats que obtenen els alumnes. Per tant, és remarcable l'absència de variables curriculars i contextuals en l'explicació del comportament dels infants, la qual cosa condueix a què, en alguns casos, com a l'estudi de Brennan i Ireson (op.cit.), els resultats siguin contradictoris o inesperats.

De forma similar, tot i que els *estudis d'intervenció i els de recerca bàsica* de caràcter cognitivista ofereixen pistes als docents sobre la importància d'atendre als continguts que hem mencionat anteriorment, i que fins i tot proposen tasques determinades orientades a promoure algunes de les habilitats que es consideren fonamentals i implicades en l'aprenentatge de la lectura, resulta difícilment esperable que es pugui fer, o sigui convenient fer, un ús mecànic de les mateixes. Des de la perspectiva conceptual i teòrica en la qual emmarquem la recerca, s'entén que no hi ha una relació lineal i directa entre l'ensenyament i l'aprenentatge, donat que són múltiples els factors d'índole intrapersonal i interpersonal que hi intervenen. A més, no podem perdre de vista que els estudis que hem revisat es centren en processos concrets, a vegades aïllats, relatius a la lectura de paraules, mentre que, en el món real –i com hauria de succeir en les situacions d'ensenyament i aprenentatge a l'aula– llegir implica emprendre actuacions de caràcter més funcional i significatiu, més properes a les que plantegen els *estudis de recerca bàsica* d'arrel constructivista. Aquests, malgrat que tampoc incorporen la visió i les pràctiques dels docents, ofereixen una mirada més ampla i situada de l'aprenent lector i de la lectura.

### ***2.1.3. C- Treballs que atenen a les pràctiques instruccionals i als aprenentatges dels alumnes***

Aquest apartat l'integren treballs que amplien la mirada i incorporen les pràctiques educatives com a element que cal tenir en compte per establir relacions amb els aprenentatges assolits pels alumnes. Els investigadors no fan menció explícita als pensaments dels docents, ni en la selecció de la mostra, ni en la interpretació dels resultats. Tot i que en alguns casos es dedueix que s'han fet entrevistes i que possiblement s'han pres en consideració els objectius dels mestres, aquestes dades no es descriuen obertament ni se'ls hi atribueix rellevància. En algun cas sembla sobreentendre's que darrera de les pràctiques hi ha les idees dels docents, malgrat que s'atorga rellevància i prioritat a la descripció de les activitats observades per justificar que es tracta d'una aproximació i no d'una altra.

Com succeïa en alguns treballs de l'apartat anterior, trobem investigacions que comparen dues aproximacions concretes a la lectura, sintètica i analítica –atenent als

termes en què les hem caracteritzades- (Connelly, Johnston i Thompson, 2001; Foorman, Francis, Novy i Liberman, 1991; Leybaert i Content, 1995; Reutzel i Cooter, 1990; Stahl, Pagnucco i Suttles, 1996; Stewart, 1992; Turner, 1995); d'altres han comparat les perspectives analítica i analítico-sintètica (Goigoux, 2000; Sowden i Stevenson, 1994); també entre les tres aproximacions que hem identificat i caracteritzat en el Capítol 1 (Xue i Miesels, 2004); i entre propostes que els investigadors no acaben de categoritzar (Juel i Minden-Cupp, 2000). De forma complementària, hi ha recerques que s'han centrat en una de les aproximacions, com les de Dahl, Scharer, Lawson i Grogan (1999) i Thompson, Fletcher-Flinn i Cottrell (1999), que han atès a l'aproximació analítica (*whole language*); així com Fletcher-Flinn, Shankweiler i Frost (2004) i Purcell-Gates i Dahl (1991), a la sintètica (*skills-based*). Podríem afegir-ne d'altres, però aquesta mostra ens permetrà assenyalar les principals diferències i semblances que es detecten entre les investigacions que adopten aquest enfoc, així com sintetitzar breument els principals resultats als quals arriben.

Gran part d'aquests treballs incorporen l'observació amb la finalitat de conèixer, descriure i en alguns casos analitzar mínimament les activitats i situacions que les mestres porten a terme a les aules. Les indagacions que es realitzen sobre els aprenentatges dels alumnes utilitzen així mateix un enfoc qualitatiu, que acostuma a incloure, en molts casos, l'anàlisi de l'escriptura que produeixen els infants. Tanmateix també s'identifiquen aquí algunes recerques que cerquen una major capacitat de generalització, intentant controlar un major nombre de variables i assegurar que els grups compleixen determinades condicions, amb la finalitat de garantir la "idoneïtat" d'establir comparacions. En aquestes propostes, el recurs a tests i proves estandaritzades per valorar els aprenentatges dels alumnes és més freqüent.

Pel que respecta a les temàtiques que aborden, la majoria indaguen i comparen el rendiment dels infants de les diverses aules en la lectura i/o l'escriptura i també poden atendre a d'altres coneixements que hi estan implicats (coneixement fonològic, coneixement de les correspondències, coneixements convencionals sobre l'imprès). D'altres s'interessen per factors que han tendit a rebre una menor atenció, com són les concepcions dels infants sobre la lectura i la motivació per llegir.

Les conclusions a què arriben els treballs que investiguen l'impacte de diferents tipus d'ensenyança en els rendiments dels infants s'han de llegir amb precaució. Els resultats de les recerques que hem inclòs en aquest grup posen de manifest que no hi ha diferències clares entre els aprenentatges sobre la lectura i l'escriptura que fan els infants en distintes aproximacions instruccionals. Això es deuria al fet que tant des d'unes perspectives com des de les altres s'afavoriria l'anàlisi interna de les paraules i l'aprenentatge de l'escriptura, mitjançant la qual es facilitaria, ni que fos a través de processos més implícits, l'establiment de correspondències fonema-grafema (Foorman, Francis, Novy i Liberman, 1991). Així, si bé des de moltes de les investigacions s'hipotetitzava que els resultats dels alumnes en una aproximació *whole language* serien més baixos que en una perspectiva sintètica, pel que respecta al coneixement del principi alfabètic i d'estratègies per llegir, alguns estudis fets en l'àmbit anglosaxó (Reutzel i Cooter, 1990) i en el francòfon (Leybaert i Content, 1995), han trobat tot el contrari. Sembla, però, que en tots dos casos, la instrucció *whole language* incorporava, de forma més o menys explícita, l'atenció a les correspondències grafofòniques. En canvi, en un estudi portat a terme a França, on la metodologia estudiada (*ideo-visual*) no atenia a les relacions lletra-so al llegir paraules, sinó que emfasitzava el seu reconeixement global, els alumnes tenien més dificultats per descodificar. Per contra, el grup que rebia instrucció tant en lectura global com en l'establiment de relacions fonema-grafema d'una manera més explícita, sí que feia servir aquest procediment (Goigoux, 2000). Així, malgrat que Thompson, Fletcher-Flinn i Cottrell (1999) van posar de manifest que els alumnes poden aprendre les correspondències en situacions d'instrucció analítica, i que poden utilitzar aquest saber per aproximar-se a la lectura, alguns resultats de recerca com els exposats no avalen els seus postulats.

Per afegir més discrepàncies al voltant d'aquesta qüestió, Sowden i Stevenson (1994) comparant els resultats d'alumnes que participaven en perspectives metodològiques "similars" a les de Goigoux, van trobar que tots dos grups d'infants empraven procediments tant de lectura global, com d'establiment de correspondències (també ho troben Fletcher-Flinn et al., 2004). La diferència fonamental, però, era que els infants de *whole language* tendien a descodificar dient el nom o el so de les lletres d'una en una, sense aconseguir assolir el significat de la paraula. Com a conclusió, Sowden i Stevenson (1994), a semblança de Goigoux (2000), Juel i Minden-Cupp (2000) i Xue i

Miesels (2004), aposten per una aproximació instruccional que integri l'atenció global a les paraules, i sobretot, l'ensenyament explícit de les correspondències.

Com s'ha assenyalat més amunt, entre les recerques incloses en aquest grup trobem les que s'han ocupat de l'estudi de les representacions dels infants que es troben en aproximacions diferenciades. Stewart (1992), per exemple, conclou que les concepcions dels infants reflecteixen el tipus de proposta educativa que reben. Turner (1995), investigant què promou la motivació en els alumnes que reben ensenyaments a la lectura diferenciats (*whole language vs. basals*), assenyalava que a les aules analítiques es tendeix a proposar més tasques de naturalesa oberta que porten als alumnes a assumir més responsabilitats i posar en funcionament més estratègies, la qual cosa els ajuda a sentir-se més autònoms i per tant, més motivats envers les situacions d'aprenentatge.

En definitiva, els resultats que es desprenen d'aquests estudis són poc conclouents. Les dificultats per obtenir un acord més ampli poden deure's tant a la naturalesa de les recerques -característiques de la mostra, dels instruments de mesura...-, com al fet que els resultats poden ser molt diferents depenent de l'àmbit lingüístic i/o cultural en el qual es porta a terme la investigació -p.e., àmbit de parla anglesa versus francesa-.

#### ***2.1.4. D- Recerques que atenen als pensaments dels docents, la seva pràctica i els resultats d'aprenentatge dels alumnes***

Aquest apartat aglutina totes aquelles investigacions que semblen assumir que el pensament del docent és rellevant per comprendre el que acaba succeint a les aules, i per això l'indaguen atorgant-li diferents graus d'importància. Amb tot, però, se centren de forma prioritària en les característiques de la pràctica d'ensenyament de la lectura i estudien la seva influència en els aprenentatges dels alumnes. Per tant, malgrat que indaguen les representacions dels docents sobre l'ensenyament i aprenentatge d'aquest contingut, i en la majoria dels casos hi fan referència -a l'apartat teòric-, com a element que cal prendre en consideració per entendre el que acaben aprenent els infants, són poques les ocasions en què s'empra aquesta informació en el moment d'interpretar i discutir les dades.

De forma similar a algunes de les investigacions que constituïen el grup anterior, els estudis que situem en aquest apartat adopten una metodologia qualitativa, que es concreta en una aproximació de caràcter etnogràfic en molts casos. Les mostres són reduïdes –acostumen a ser estudis de casos-, i s'intenta atendre principalment a les característiques pròpies del context en el qual es porta a terme la recerca.

Com pot intuir-se, les recerques que se situen en aquest àmbit presenten notables diferències entre elles. Habitualment contrasten dues aproximacions diferenciades a l'ensenyament de la lectura, que responen a les característiques de les aproximacions analítica i sintètica que hem descrit al Capítol 1. En la majoria dels casos, per seleccionar als docents, es recorre a un test elaborat per identificar la seva “orientació teòrica” -acostuma a tractar-se del qüestionari de DeFord, 1985-, com és el cas de les recerques de Reutzell i Sabey (1996); en d'altres es combina l'ús d'aquest instrument amb entrevistes als docents i observacions a les aules per acabar de concretar què succeeix a dins de les mateixes i oferir-ne descripcions acurades (Dahl i Freppon, 1995; Freppon, 1991, 1995); mentre que d'altres es centren fonamentalment en la informació que les entrevistes i les observacions que fan a les aules els proporcionen (Freppon i McIntyre, 1999; McIntyre i Freppon, 1994); i en d'altres la informació s'obté únicament d'entrevistes fetes amb profunditat (Thomas i Barksdale-Ladd, 1997).

També apareixen algunes recerques que s'han centrat, de forma específica, en una de les aproximacions concretes a l'ensenyament de la lectura inicial, sense comparar-la amb cap altra metodologia. Utilitzen un esquema similar que atén, tot i que de forma poc rigorosa, als pensaments dels docents, a la seva pràctica i als resultats dels alumnes. Les recerques que s'incorporarien en aquest àmbit són, entre d'altres, les de McIntyre (1992a i b) centrades en la perspectiva sintètica (*traditional, skills-based*) i Pérez (1994) que situa la seva recerca en l'aproximació analítica (*whole language*).

De forma general, les observacions fetes a les aules serveixen per concretar alguns aspectes de les informacions aportades pels mestres, i per exemplificar algunes de les estratègies que empren per ensenyar als alumnes (p.e. Dahl i Freppon, 1995; McIntyre 1992a i b; McIntyre i Freppon, 1994) si bé no hi ha criteris clars a l'hora d'acotar les unitats que seran observades, ni tampoc es fa una anàlisi detallada i sistemàtica de les mateixes. Els resultats dels alumnes acostumen a mesurar-se amb test estandaritzats,

completats amb tasques que permeten l'observació de les estratègies emprades pels infants, i que s'analitzen de forma qualitativa, seguint, per exemple, les propostes de Clay –1985, veure el següent capítol- per identificar les estratègies que els aprenents fan servir tant al llegir, com en el moment d'elaborar un escrit.

Les problemàtiques que aborden el conjunt d'aquests estudis són molt diverses. Reutzel i Sabey (1996), per exemple, van intentar explorar si les concepcions dels infants de primer curs diferien en funció del tipus d'instrucció rebuda. Freppon, per la seva banda, va indagar si els conceptes sobre la lectura i els propòsits per llegir es veien influïts per la metodologia dels docents (1991) i si un grup d'alumnes que havien rebut instrucció de tipus analític (*whole language*) a l'etapa d'infantil, modificaven les seves percepcions sobre la lectura al rebre una instrucció sintètica (*skills-based*) a primària (1995). Thomas i Barksdale-Ladd (1997) exploren les relacions entre les creences de dos docents i els aprenentatges dels alumnes relatius a la lectura. Dahl i Freppon (1995) intenten comparar, a parvulari i primer de primària, les característiques dels aprenentatges dels infants que provenen de mitjans socials desfavorits, atenent a la lectura, l'escriptura, els conceptes sobre l'imprès, i el principi alfabètic. Alhora també prenen en consideració les característiques instruccionals que afavoreixen aquests aprenentatges. Quelcom similar fan Freppon i McIntyre (1999), en un estudi centrat en casos de nens procedents de mitjans socials desfavorits. McIntyre (1992a i b) aprofundeix en l'estudi del que succeeix amb aquests infants en el context d'aules que presenten una aproximació sintètica a la lectura, indagant els seus comportaments com a aprenents lectors. En un altre estudi de casos, McIntyre i Freppon (1994), analitzen com els alumnes desenvolupen coneixement alfabètic atenent a les tasques que les mestres proposen, i a les formes en què els infants de cadascuna de les aules l'utilitza. Pérez (1994), per altra banda, estudia l'aprenentatge de la lectura d'infants de parvulari, primer, segon i quart curs que reben un ensenyament de la lectura de tipus analític en una segona llengua.

Les conclusions a les quals arriben aquests estudis, donada la seva naturalesa, s'han de considerar amb prudència, com prevenen els mateixos investigadors. Malgrat tot, podem apuntar alguns dels aspectes que permeten detectar.

En primer lloc, les recerques comparatives identifiquen poques diferències significatives entre els resultats dels alumnes que participen d'instrucció lectora diferent. En general

les diferències són d'una naturalesa qualitativa. Per exemple, els infants que participen d'una instrucció lectora propera al que hem anomenat analítica (*whole language o literature based*), emprarien un major nombre d'estratègies a l'hora de provar de llegir i també serien més capaços d'explicitar-les (Freppon, 1991, Reutzel i Sabey, 1996). Al mateix temps, aquest infants sostindrien una visió de la lectura i de l'escriptura com a processos comunicatius i de recerca de significats (Thomas i Barksdale-Ladd, 1997). Per la seva part, i com de fet seria lògic hipotetitzar, els infants que es troben en una aproximació sintètica aprenen més ràpidament i de forma més consistent el principi alfabètic (Dahl i Freppon, 1995). Malgrat el que acabem d'assenyalar, Dahl i Freppon (op.cit.) troben que els alumnes d'una aula amb instrucció analítica emprarien més les correspondències a l'hora d'escriure, fent uns escrits de major qualitat narrativa i mostrarien un interès més elevat en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

En un altre sentit algunes d'aquestes recerques aporten coneixement sobre el tipus d'activitats que es fan a les aules, la seva naturalesa, els continguts que es treballen i algunes posen de manifest les formes mitjançant les quals s'ajuda als alumnes a construir coneixements lletrats. I també es reflexiona sobre com les creences i representacions de les docents influeixen en el tipus d'activitats que proposen i els aprenentatges finals que els alumnes porten a terme (McIntyre i Freppon, 1994).

La mirada que ens ofereixen aquestes recerques permet comprendre i explicar, de manera més contextualitzada, els processos que porten a terme els aprenents quan es veuen implicats en situacions diverses d'ensenyament i aprenentatge de la lectura que responen, en gran mesura, a les visions, idees, perspectives que els docents sostenen sobre com cal ensenyar a llegir i a escriure. La principal limitació que presenten es correspon amb la potencialitat explicativa de les seves troballes, les quals queden restringides als casos o aules en les quals s'ha portat a terme la recerca.

Una menció a part mereixen dues recerques portades a terme en el nostre país per Artiles (1997), i Jiménez i Guzmán (2003). Es tracta de treballs que comparen alguns aspectes de la lectura i/o escriptura que porten a terme els alumnes d'aules on la pràctica instruccional respon a una metodologia global-analítica o bé sintètica. En ambdós treballs la selecció dels docents es va efectuar mitjançant la passació d'un qüestionari i una entrevista semiestructurada que atenia a les creences dels docents sobre la seva pràctica, el tipus de materials emprats i els continguts prioritzats. La



recerca d'Artiles (op. cit.) es va centrar en atendre al tipus d'errors que produïen alumnes de primer i segon curs de primària quan llegien i escrivien tant paraules com pseudoparaules. Conclou assenyalant que el mètode d'ensenyament influeix en els procediments que adopten els alumnes tant en l'escriptura com en la lectura. D'aquesta manera, els infants que participen en una aproximació sintètica desenvolupen estratègies fonològiques amb més rapidesa, la qual cosa els permet llegir i escriure paraules poc freqüents amb més facilitat. Jiménez i Guzmán (2003) s'interessen pels temps de reacció, els temps de latència i els errors en la lectura de paraules que presenten característiques diverses pel que fa a la seva freqüència i longitud. La principal conclusió a la qual arriben és que els alumnes que participen en una instrucció de tipus analítica són més lents en el moment d'anomenar paraules, la qual cosa els dificulta la lectura.

De la revisió que hem fet, i com a síntesi, podem extreure conclusions a diferents nivells. Abans de presentar-les, però, convé fer una precisió important. Les recerques que hem organitzat atenent als criteris de què ens havíem dotat, presenten notables diferències entre elles –com de fet passa amb les que són objecte d'algunes de les revisions més conegudes (Adams, 1990; Chall, 1989) o més recents (Alegría, 2006; National Reading Panel, 2000; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, Seidenber, 2001)-, malgrat que en ocasions no s'adverteixi prou d'aquesta diversitat. A part d'enfocar a aspectes diferents, ho fan des de perspectives conceptuals i teòriques distintes, i fent recurs a metodologies també diverses. Això ha suposat una dificultat afegida en el moment d'ordenar les recerques per poder-ne comprendre la seva lògica, i l'abast i sentit de les seves aportacions. Per aquest motiu, és important tenir en compte aquest fet quan es llegeixin les conclusions que segueixen.

a) Si es prenen de forma conjunta els resultats aportats per les recerques, es posa de manifest que per ensenyar a llegir cal treballar de forma clara i explícita el principi alfabètic, és a dir, l'establiment de correspondències fonema i grafema. Per fer-ho s'assenyala com a aspecte prioritari -tant per a l'àmbit de parlar anglesa, com francesa (Sprenger-Charolles i Colé 2006; Alegría, 1997), com en llengua espanyola (Cuetos, 1989; Alegría, 2006)- la necessitat d'afavorir el coneixement fonològic, concretament la capacitat de segmentació fonèmica. Aquests coneixements sembla que s'afavoreixen en major mesura des d'una perspectiva instruccional sintètica o analítico-sintètica, mentre

que quedarien menys atesos des d'una perspectiva analítica -pel fet que al centrar-se en una estratègia de lectura més global, i atendre de forma més indirecta a les relacions fonema-grafema, deixen de costat l'ensenyament d'aquest coneixement, i fins i tot pot repercutir en què alguns infants tinguin més dificultats en accedir-hi (Adams, 1990; Alegria, 2006)-. Per contra, des d'aquesta darrera aproximació s'afavoririen els aspectes més actitudinals i motivacionals vinculats amb la lectura.

b) Els “treballs de recerca bàsica” han proporcionat una visió de la lectura i de l'escriptura més complexa, més sistèmica i més epistèmica, i una comprensió diferent dels processos constructius que permeten la seva adquisició. Des d'aquests estudis es concep la lectura com un procés complex en el qual intervenen, de manera dinàmica, coneixements diversos que l'infant posa en funcionament depenent de la comprensió que té del sistema d'escriptura. En aquest sentit, l'aprenentatge d'aquest contingut no es pot conceptualitzar com un “simple entrenament” en uns mecanismes o habilitats concretes i aïllades, sinó que cal entendre'l com un procés de reconstrucció pròpia que es reflecteix en la presència de procediments diversos per apropar-se al significat de l'escrit. A més, donat el caràcter social i comunicatiu dels textos escrits, des d'aquesta perspectiva es propugna un ensenyament que prengui en consideració el caràcter socio-cultural de les pràctiques lletrades, les característiques dels diferents tipus de text..., aspectes que alguns enfocs de recerca deixen sense atendre.

c) Com hem anat veient, els treballs que hem pres en consideració atenen a aspectes concrets de les situacions d'ensenyament i aprenentatge. Convé tenir present que els processos d'ensenyament i aprenentatge vinculats a la lectura incorporen nombroses variables i pràcticament cap recerca pot tenir-les totes en compte. L'aproximació, per tant, sempre serà “parcial”. De fet, moltes recerques que afirmen analitzar la pràctica seleccionen petits fragments de les situacions formals d'ensenyament i aprenentatge, davant la dificultat d'accedir a l'ensenyament d'un contingut tan complex i amb un període tan dilatat d'aprenentatge com és la lectura. Per contrarestar aquestes dificultats, atendre a alguns aspectes del context, i sobretot de la planificació de les docents, sembla una bona estratègia per comprendre millor els comportaments i aprenentatges dels infants. Wharton-McDonald, Pressley i Mistretta (1998), posen de relleu la necessitat de considerar aquests aspectes quan afirmen que en l'àmbit de l'estudi del desenvolupament i l'aprenentatge de la lectura, malgrat que hi ha un nombre

considerable d'estudis que comparen l'influx de l'ensenyament en la lectura -els quals focalitzen fonamentalment en dues aproximacions contrastades, o bé en certs testimonis que afavoreixen una o altra perspectiva metodològica-, les veus dels professors, fins i tot les seves teories personals i els seus patrons típics de pràctica, han estat omesos. Aquest fet resulta qüestionable, perquè deixa de banda els components intencionals vinculats a l'acte d'ensenyar, quan el que es pretén és donar compte de la pràctica educativa d'un contingut que és, de fet, entès de maneres molt diverses (veure Capítol 1), i l'adquisició del qual comporta la construcció progressiva per part dels infants de coneixements diferents, al llarg de diversos anys d'escolaritat, en els quals l'influx dels docents i la seva pràctica és molt important.

Les representacions que els docents sostenen de la seva pròpia pràctica són un element a prendre en consideració per comprendre el que acaba succeint a l'aula, per ubicar l'observació de fragments de pràctica en el context de l'orientació general que pren l'ensenyament, així com per explicar algunes de les característiques dels aprenentatges que porten a terme els alumnes (apartat B). Tidwell i Stele (1992), a més, recomanen sol·licitar informació sobre les activitats que els docents planifiquen i la manera com pensen portar-les a terme per comprendre millor les seves aproximacions instruccionals a la lectura inicial.

## **2.2. La naturalesa i components del pensament docent i la seva relació amb la pràctica d'ensenyament de la lectura**

Com ens ha permès copsar la revisió de les recerques presentades en l'apartat anterior, i com es posa de manifest fonamentalment des de les recerques ubicades a l'apartat A, sembla bastant indiscutible, avui en dia, que la pràctica educativa que es plasma en una aula està condicionada per nombrosos factors i variables, entre els quals convé considerar les visions dels docents, les seves creences i coneixements sobre l'ensenyament dels continguts específics, i les formes diverses en què aquestes idees acaben prenent forma en situacions instruccionals concretes a l'aula -per mitjà de la selecció de materials determinats, per la proposta d'activitats específiques, per la naturalesa de les seves intervencions-. Ara bé, quina és la naturalesa d'aquests pensaments? quins sabers l'integren i a través de quins recursos metodològics s'hi pot accedir?

Atenent als postulats del processament humà de la informació als quals devem la definició d'aquest constructe, les representacions que elaborem es trobarien organitzades en la memòria adoptant el format d'esquemes de coneixement o models mentals –quan es tracta d'una representació de caràcter més episòdic i vinculat a una situació concreta (Rodrigo i Correa, 2001)-. Des de la psicologia, cognitiva Bruer (1995) les descriu dient que *“las representaciones son estructuras simbólicas que construimos para codificar nuestra experiencia, procesarla y almacenarla en nuestra memoria. Las representaciones son nexos simbólicos entre el entorno externo y nuestro mundo mental interno”* (p. 34). Per tant, podem afirmar que els esquemes de coneixement són estructures simbòliques, és a dir, conjunts organitzats de símbols on s'emmagatzemen i es conserven els coneixements sobre una parcel·la de la realitat que una persona pot tenir disponibles en un moment concret de la seva existència (Calderhead, 1988; Coll, 1983; Johnson–Laird, 1987; Pozo, 1996; Sierra i Carretero, 1990), alhora que se'ls pressuposa la característica de ser elaboracions idiosincràtiques –malgrat que poden ser genèricament i socialment compartides per d'altres persones-. Aquesta descripció es completa des del paradigma socio-constructivista, i concretament des de la Concepció constructivista de l'aprenentatge i l'ensenyament, quan s'indica que aquestes representacions simbòliques sobre la realitat que ens envolta es construeixen en el sí de les experiències i situacions que una determinada persona viu en el transcurs del seu desenvolupament (Coll, 1996).

La principal problemàtica al voltant d'aquest constructe, però, té a veure amb la naturalesa dels coneixements que integra, si bé sembla que els investigadors estan d'acord en què estaria configurat per coneixements de diferent grau d'explicitació i accessibilitat per part de la persona: coneixements, creences, teories implícites (Pozo, 2001). Com proposa Coll (1983), un esquema de coneixement, pot encabir distints tipus d'informacions –creences, teories, coneixements-, pot estar organitzat en grau divers i ser més o menys adequat a la realitat. L'origen d'aquests components dels esquemes i dels esquemes mateixos es trobaria tant en els processos intrapsicològics endegats per la pròpia persona (selecció, organització d'informació, emmagatzematge), com per la seva participació, directa o vicària, en pràctiques socio-culturals. Els esquemes i representacions sobre una “realitat” concreta funcionen com a base per interpretar els esdeveniments que tenen lloc, per establir hipòtesis i prendre decisions sobre com actuar en un context particular (Putnam i Borko, 2000). Així, en l'àmbit educatiu escolar,

podem hipotetitzar que els esquemes dels docents estan configurats per un entramat de coneixements de tipus declaratiu i procedimental, teories implícites que traspugen en la seva actuació a l'aula, i creences concretes que també conflueixen en la presa de decisions. Mitjançant els processos reflexius en els quals s'impliquen, els docents aconseguen reorganitzar aquestes informacions i possibiliten que les representacions que generen siguin, almenys en part, accessibles als altres a través del llenguatge.

L'estudi del pensament dels docents s'ha caracteritzat per la proliferació de termes que han aparegut per conceptualitzar els diferents tipus de coneixements que integra i definir-los. Un exemple d'aquest fet el trobem en la proposta de Wood (1996) relativa a l'ensenyament de la llengua oral. Wood (op.cit.), considera que el saber del docent es pot caracteritzar millor concebut-lo com un sistema integrat per creences (*Beliefs*), pressuposicions (*Assumptions*) i coneixement (*Knowledge*). Aquest sistema, que anomena *BAK*, seria un constructe anàleg a la noció d'esquema o representació (Borg, 1997), i l'aspecte que distingeix els tres components que l'integren és el grau de convencionalitat del contingut cognoscitiu que representa. D'aquesta manera, les creences suposen acceptar proposicions per a les quals no existeix un coneixement convencional; les pressuposicions comporten acceptar temporalment una explicació sobre un fet, malgrat que aquest no estigui demostrat científicament; finalment els coneixements fan referència a fets que s'accepten convencionalment com a vertaders. En el nostre àmbit, Cambra, Ballesteros, Palou, Civera, Riera, Perera i Llobera (2000), adapten aquest model per estudiar els pensaments dels professors en l'àmbit de la llengua oral, i parlen de creences, representacions i sabers. D'altres investigadors proposen una combinació entre tipus de coneixement i naturalesa del mateix. Concretament Grisham (2000) descriu tres fonts principals de coneixements: *Coneixement professional*, que és el que el professor desenvolupa en el marc d'un context acadèmic formal –la Universitat, per exemple–; el *coneixement pràctic*, que es construiria dins l'àmbit laboral on el docent treballa; i finalment el *coneixement personal*, el qual és el resultat de la suma de creences adquirides per l'individu en el curs de la seva vida i fonamentades en la socialització en una comunitat concreta.

Aquestes i d'altres propostes ens situen davant la complexitat de la recerca centrada en el pensament de l'ensenyant i de la disparitat de termes que s'han utilitzat per descriure'l. A més, el fet que la terminologia emprada per descriure conceptes similars

hagi estat tan diversa, ha provocat que alguns investigadors parlin d'una certa "ambigüitat" conceptual (Borg, 1997) en l'estudi d'aquest component.

Algunes mostres d'aquesta ambigüitat terminològica es posen en evidència en la investigació sobre l'ensenyament de la lectura inicial. Remetent-nos als estudis de què hem parlat a l'apartat 2.1., la terminologia emprada per referir-se als pensaments dels docents inclou: *creences* (Evans, Fox, Cremaso i McKinnon, 2004; Freppon, 1991, 1995; Jiménez, Artiles, Yáñez, 1997; Kostelnik, Black i Taylor, 1998; Lenski, Wham, Giffrey, 1998; Olson i Singer, 1994; Reutzel i Sabey, 1996; Thomas i Barksdale-Ladd, 1997; Westwood, Knight i Redden, 1997) *creences i/o coneixements* -ja que pot ser que s'usin ambdós conceptes indistintament (Asselin; 2000; Grisham, 2000; Meijer, Verloop i Beijaard, 1999)-; *orientacions teòriques* (Xue i Meisels, 2004); *orientació instruccional* dels docents (Freppon i McIntyre, 1999)... De fet, pocs dels estudis revisats es plantegen la necessitat de justificar per què opten per un constructe enfront d'altres, i menys encara si l'opció escollida per indagar les representacions dels docents consisteix en utilitzar un qüestionari prèviament elaborat. Tanmateix, algunes recerques com la DeFord (1985), Lenski, Wham i Giffrey (1998), o la de Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd (1991), argumenten per què escullen el terme *creences* quan indaguen sobre les concepcions docents. Des de la seva perspectiva, les *creences* estan constituïdes per components de tipus afectiu i avaluatiu, tenen una naturalesa episòdica (Nespor, 1987), i poden justificar-se, però no requereixen de la condició de "ser certes" (Richardson, 1996). Aquest és, segons alguns investigadors, el matís que permetria distingir entre *creences* i *coneixements*, ja que aquests darrers serien *creences* que han estat confirmades com a vertaderes en base a proves objectives, o per consens de la comunitat científica, de manera que s'accepten convencionalment i es tenen per vàlides (Eisenhart, Shrum, Harding i Cuthbert, 1988; Kagan, 1992). Malgrat que, segons aquesta definició aquests conceptes puguin semblar clarament delimitats, la dificultat radica en distingir clarament entre què és "coneixement" i què són "creences" quan el que es pretén és estudiar-les (Borg, 1997), problema que sembla tenir una difícil solució i que comporta que la diferència entre aquests dos termes depengui, finalment, de la manera en què els investigadors decideixen operacionalitzar-los (Pajares, 1992).

La diversitat es fa extensiva també a la metodologia i als instruments utilitzats per indagar el pensament del docent. Com ja hem assenyalat en l'apartat precedent, algunes

de les recerques que acabem d'esmentar opten per utilitzar qüestionaris –de tipus Likert-, combinats o no amb entrevistes en les seves diverses modalitats –obertes, estructurades, semiestructurades- i observacions de les situacions d'aula per acabar de concretar i donar validesa a les informacions aportades pel qüestionari o les entrevistes.

Aprofundint en el **tipus de coneixement** relatiu a les situacions d'ensenyament i aprenentatge, a partir de la revisió sobre la recerca en aquest àmbit es desprèn que alguns investigadors parlen d'un tipus de coneixement específic dels professors que s'ha caracteritzat com *coneixement pràctic personal* –*personal practical knowledge*-. Aquest terme, que va ser introduït per Elbaz (1981), pretén ressaltar la importància de les comprensions personals que tenen els professors de les circumstàncies pràctiques en les quals treballen (Carter, 1990), i de les seves experiències personals prèvies com a font primordial dels seus coneixements actuals. Coincidint amb aquesta visió, Connelly, Clandinin i Fang He (1997), manifesten que el pensament del professor no es pot desvincular de les seves experiències i coneixements adquirits al llarg de la seva vida:

*“Initially, we understood teacher knowledge as derived from personal experience, that is, that knowledge is not something objective and independent of the teacher to be learned and transmitted but, rather, is the sum total of the teacher's experiences”* (Connelly, Clandinin i Fang He, 1997).

En aquest sentit, continuen sostenint que el coneixement personal pràctic és:

*“a term designed to capture the idea of experience in a way that allows us to talk about teachers as knowledgeable and knowing persons. Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in the teacher's practice. It is, for any one teacher, a particular way of reconstructing the past and the intentions of the future to deal with the exigencies of a present situation”* (Connelly i Clandinin, 1988, p. 25).

L'estudi del coneixement pràctic personal, suposa, doncs, atendre a les vivències personals biogràfiques que transcendeixen el context merament escolar. D'aquí que, a nivell metodològic es proposin conceptes com el d'“unidad narrativa” –“*unión en una persona determinada en un tiempo determinado y en un lugar concreto de todo lo que esa persona ha sido y ha hecho en el pasado y en el pasado de la tradición que le ha*

*ayudado a configurarse*” (Clandinin i Connelly, 1988, p. 50)- i el d’“imagen” – coneixement de naturalesa proposicional que és fruit de la reflexió i de la pràctica i que permet als professors donar sentit a noves situacions (Clandinin i Connelly, op.cit.)-.

D’aquesta forma, els sabers i creences que es troben subjacents a les accions dels professors, es constituïrien en representacions que podrien tenir formats diversos – imatges o narratives (Calderhead, 1988; Gudmundsdottir, 1991)-.

Altres propostes, però, intenten distingir els nuclis principals de coneixements que incorporaria el pensament dels docents. En aquest cas, una possible proposta de classificació<sup>2</sup> inclouria tres nuclis diferents de coneixements i creences del pensament del docent<sup>3</sup>:

- Coneixement pedagògic general – o coneixement base del professor-;
- Coneixement sobre la matèria que cal ensenyar;
- Coneixement pedagògic del contingut d’ensenyament i aprenentatge.

Partint d’aquesta categorització, el *coneixement i creences pedagògiques generals* transcendirien els dominis de l’ensenyament de la matèria concreta, i inclourien, entre d’altres, els sabers vinculats al control i gestió de la classe; les estratègies instruccionals de caire general; i els sabers i creences sobre com aprenen els infants (Borko i Putnam, 1996).

El *coneixement i creences que els docents sostenen sobre la matèria que han d’ensenyar* sembla tenir un impacte important en la manera com s’acaba impartint l’assignatura a l’aula (Putnam i Borko, 2000). Devem la presència d’aquesta categoria a Shulman (1986) qui la va introduir i la va distingir del coneixement pedagògic del contingut. Fonamentant-se en la proposta establerta per Schwab (1964), consistent en distingir les estructures substantives i les estructures sintàctiques d’una disciplina concreta, Shulman

---

<sup>2</sup> Parlem de “proposta de classificació” donat que les categoritzacions existents entorn als continguts o tipus de sabers dels professors són molt nombroses i en ocasions contradictòries. Per aquest motiu ens adscriuim a l’afirmació feta per Borko i Putnam (1996), en la qual fan notar que qualsevol categorització del coneixement i creences dels professors és, en certa mesura, arbitrària. Borko i Putnam (op. cit.) justifiquen aquesta manifestació assenyalant que els diversos coneixements dels professors estan altament interrelacionats i per tant les categories de coneixement identificades per les diferents recerques no constitueixen entitats discretes, i els límits entre elles són necessàriament difusos.

<sup>3</sup> S’opta per utilitzar el terme “coneixement” de forma preferent enlloc de repetir contínuament “coneixements i creences”, ja que la majoria dels investigadors que apareixen en la revisió utilitzen preferentment aquest concepte. En els casos en què els investigadors han optat per estudiar creences i així ho especifiquen, s’ha respectat la terminologia utilitzada.



assenyala que els docents han de conèixer tant la manera com les idees, conceptes i fets d'una disciplina estan organitzats (estructura substantiva), com les formes per mitjà de les quals s'estableixen els nous coneixements i es determina la validesa dels mateixos (estructura sintàctica).

Alguns estudis han posat de manifest que els professors que posseeixen una comprensió més rica de la matèria de les seves assignatures acostumen a posar de relleu els aspectes conceptuals, a presentar situacions de resolució de problemes i afavorir la indagació. Per contra, els professors que tenen un menor coneixement de l'assignatura posen de relleu en major mesura els fets i procediments (Fennema i Franke, 1992). Com es pot inferir, aquesta categoria es refereix, de forma prioritària a aquelles matèries que impliquen treballar i comprendre continguts de caràcter conceptual, o bé conceptual i procedimental (Borko i Putnam, 1996).

Shulman (1986, 1987), va ser qui va promoure, en primera instància, l'estudi del *coneixement pedagògic del contingut*. Concretament, va assenyalar que el *pedagogical content knowledge* fa referència a “*the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others*”, alhora que implica “*an understanding of what makes learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons*” (p. 9). Juntament amb aquest tipus de coneixement Shulman propugna l'existència de sabers sobre la matèria a ensenyar - coneixement específic vinculat al contingut disciplinar concret, que comporta conèixer tant el contingut, com la manera en la qual aquest es genera, valida i organitza-; i coneixements sobre el currículum -materials específics per treballar el contingut-. Grossman (1990), partint de la definició feta per Shulman, amplia i caracteritza el concepte de coneixement pedagògic del contingut, afegint que aquest constructe inclou: concepcions i propòsits del professor per ensenyar el contingut -allò que el docent creu i sap sobre una matèria concreta i el que pensa que els alumnes han d'aprendre-; coneixement i creences sobre els alumnes i la forma en què aquests aprenen en un domini particular del contingut concret -dificultats que poden experimentar, incomprendions que és habitual que emergeixin-; coneixement curricular i sobre els materials que es poden utilitzar, i finalment, coneixement d'estratègies instruccionals

-per exemple, emprar metàfores que permetin il·lustrar algun concepte concret objecte d'aprenentatge-.

Una revisió feta per Marcelo (1993) sobre les recerques desenvolupades al voltant d'aquesta temàtica, assenyala algunes conclusions interessants. Entre d'altres, posa de manifest que els professors tenen concepcions sobre l'assignatura que ensenyen i sobre com ensenyar-la, encara que s'observen diferències importants entre conèixer un contingut i saber-lo ensenyar.

De manera més específica i en l'àmbit de la lectura, Phelps i Schilling (2004) van investigar el coneixement del contingut pedagògic que ha de tenir el docent per ensenyar a llegir, i van identificar dos dominis concrets de sabers sobre la lectura: coneixements sobre com ensenyar a comprendre un text, i coneixements sobre com ensenyar a llegir paraules. Aquests darrers inclourien disposar de coneixements lingüístics sobre el llenguatge i la relació que aquest manté amb el text escrit.

Com hem posat de manifest, els coneixements dels docents es poden conceptualitzar com a representacions psicopedagògiques al voltant de com ensenyar un contingut concret. De manera més específica, es postula que les idees, creences, en definitiva, coneixements de naturalesa diversa dels docents, presenten una certa organització. A part dels coneixements sobre l'ensenyament i l'aprenentatge en general, es proposa que els docents disposen de coneixements sobre la naturalesa del contingut, i també d'un conjunt de coneixements més específics i contextualitzats relatius a com ensenyar una determinada matèria. Aquest darrer nucli de coneixements sembla potencialment interessant per comprendre què pensen els docents quan han d'ensenyar un contingut específic a uns alumnes concrets.

A banda de l'estudi dels components presents en el pensament del professor, la recerca dins d'aquest àmbit també s'ha centrat en investigar com es **generen, s'utilitzen i es modifiquen** aquests pensaments i representacions en els processos de presa de decisions dins el context de l'aula. Des dels estudis del docent com a professional reflexiu, s'explica que els professors construeixen un tipus de coneixement pràctic que emergeix de l'acció que porten a terme i que no es troba preelaborat a priori. En el seu reconegut treball, Schön (1987) elabora una proposta explicativa dels components que formen part del coneixement pràctic que permet resoldre els problemes reals que emergeixen a les

aules. Concretament parlar del *coneixement en l'acció* - sabers tàcits d'ampli abast que el professor recupera de manera automàtica quan actua en les situacions educatives. Es tracta d'un coneixement en certa manera "pre-existent", que aflora en determinades situacions i que resulta complex d'explicitar-; la *reflexió en l'acció* -reflexió lligada a la necessitat de donar una resposta ràpida, immediata, i per tant es troba tenyida d'emocions i resulta difícilment explicitable-; i la *reflexió sobre l'acció* – que es porta a terme entorn a records i representacions del que ha passat anteriorment. Suposa la revisió dels objectius plantejats a priori, dels procediments utilitzats, de les interaccions que s'han produït i l'anàlisi dels coneixements o creences que l'han conduït a adoptar determinades decisions-.

Aquests tres tipus de processos configuren el *coneixement pràctic*, i permeten al docent actuar com un professional intuïtiu (Atkinson i Claxton, 2002), reflexiu i estratègic. Aquest "coneixement pràctic" estaria fortament vinculat al contingut concret que el docent imparteix.

Cal destacar la diferència entre aquest constructe i el de "coneixement pràctic personal" que hem descrit com un coneixement general sobre l'ensenyament. La naturalesa dels continguts que incorporen un i altre implica ja una clara diferenciació (en el cas del coneixement pràctic personal s'interpreta que es tracta de coneixement fonamentalment explicitable: "*la palabra "conocimiento" personal tiene el sentido de posesión accesible ya que nos referimos al habla de una persona sobre sí misma, y el habla es accesible*" –Clandinin i Connelly, 1988, p. 40-. No succeeix al mateix amb els components que integren el coneixement pràctic des de la perspectiva defensada per Schön. Així mateix, la forma de generar aquests continguts cognitius difereix entre ambdues propostes. En el cas del "coneixement pràctic", es construeix mitjançant la reflexió del professor, mentre que en el cas del "coneixement pràctic personal" sembla assumir-se una assimilació constant de noves informacions per part del docent. Hem indicat igualment que els paradigmes en els quals apareixen també ens ajuden a distingir ambdós termes.

Amb la proposta de Schön es supera la visió més reactiva, estrictament conductual, pròpia del paradigma procés/producte, així com la idea d'una relació mecànica entre pensament i actuació, que pressuposa que aquesta és una simple transposició de plans prèviament establerts. A més, s'adapta a les característiques de les situacions

d'ensenyament i aprenentatge -multidimensionalitat, simultaneïtat, immediatesa, impredictibilitat, publicitat i història (Doyle, 1983, 1986)- i al fet que, fins i tot amb aquestes característiques els professors puguin dur a terme els seus plans, i reorientar-los si és el cas. Per últim, situa adequadament el diferent impacte que té la “reflexió” quan aquesta es duu a terme *on-line*, o bé quan es donen les condicions que condueixen a analitzar i elaborar el que ha passat a posteriori. De fet, com apunten Atkinson i Claxton (2002), la reflexió *en l'acció* es correspon millor amb una intuïció de caràcter fonamentalment implícit, que amb la possibilitat de racionalitzar de forma conscient i controlada els coneixements que s'estan generant o estan intervenint en la presa de decisions en les situacions interactives. D'aquesta manera, des d'aquesta perspectiva es posa de relleu que les representacions dels docents tindrien una doble naturalesa: per una banda, més explícita, reflexionada i verbalitzable, mentre que per l'altra, hi hauria representacions “encarnades” (Pozo, 2001), implícites, i vinculades a l'acció pràctica.

Pel que respecta a **l'ús que es fa del coneixement** de què disposa l'ensenyant, des de la perspectiva del processament de la informació, el treball ja clàssic de Shavelson i Stern (1981), el situa en les dues fases en l'adopció de decisions per part dels professors: la *fase preactiva* o de planificació i la *fase interactiva* de desenvolupament de la seqüència didàctica<sup>4</sup>.

En la primera fase el docent s'estructura la classe, organitza i pensa com es portarà a terme, de manera que acaba elaborant una espècie de guió que l'orienti en el transcurs de la sessió –o fase interactiva-. Al llarg de la fase interactiva o instruccional (Solé, 1987b) el docent procedeix a recollir informació, indicadors que li permetin valorar si l'activitat s'està desenvolupant de la manera prevista. Les dades que incorpora sobre com transcorre la situació el condueixen a prendre decisions per adequar-s'hi, per intentar ajustar-se a les respostes i demandes dels alumnes. Així mateix, la informació que obté li possibilita introduir modificacions no tan sols en el transcurs mateix de l'acció sinó també en la planificació de la següent sessió o seqüència didàctica, és a dir, en la fase preactiva.

---

<sup>4</sup> La distinció entre les fases preactiva i interactiva, de fet, prové del treball pioner de Jackson (1975), qui a més afegia la fase postactiva. Com Clark i Peterson (1990) indiquen, en la investigació sobre els processos de pensament dels docents, la distinció entre fase preactiva i interactiva ha estat ben acceptada, mentre que, pel que respecta a la fase postactiva, en general s'ha inclòs, juntament amb la preactiva, sota la categoria de “planificació del docent”. S'entén que la planificació inclou els processos de pensament que tenen lloc prèviament a la sessió didàctica i els que se succeeixen un cop finalitzada la mateixa.

Concretament, i segons Shavelson i Stern (1981), la informació que els docents entren per prendre decisions –en qualsevol de les dues fases-, prové de dues fonts:

- a) Les dades sobre les condicions antecedents.
- b) Les seves creences.

En el cas de les condicions antecedents, aquestes estan constituïdes per dades sobre els alumnes –característiques físiques i psicològiques-, sobre l'activitat o tasca d'ensenyament i aprenentatge i els materials que es poden emprar, i sobre l'entorn de la classe i l'escola –context socio-cultural, recursos, demandes institucionals-. És el que podríem anomenar el coneixement del context en què té lloc l'ensenyament.

Les creences, per la seva banda, consisteixen en idees sobre l'aprenentatge, concepcions sobre opcions didàctiques més adequades per a les matèries que imparteix, i creences sobre com els alumnes aprenen i es desenvolupen.

S'entén, per tant, que el comportament del professor està condicionat pel seu pensament, construït a partir de les seves experiències prèvies i les seves pròpies creences (Marchesi i Martín, 1998). El model de Shavelson i Stern de base fortament cognitivista, sembla hipotetitzar que tot el comportament del professor és fruit del seu raonament i presa de decisions conscient -aspecte que des d'altres perspectives, vinculades a la concepció del docent com un professional reflexiu, es matisen-. Malgrat aquesta limitació, aporta una visió interactiva i dinàmica dels sabers del docent i de com aquests condicionen la seva actuació a l'aula. L'influx del pensament docent en la seva actuació es gesta en la manera com el professor planifica i dissenya la pràctica, així com en la interpretació que va fent del seu desenvolupament, i en les possibles accions que pugui emprendre per reorientar-la. Aquest model pressuposa, per tant, una relació més dialèctica i bidireccional entre els pensaments del professor i la seva pràctica.

Atenent a les aportacions de Shavelson i Stern (op. cit.), i Schön (op. cit.), així com a les aportacions de les recerques en l'àmbit de l'ensenyament de la lectura que hem revisat en l'apartat anterior (corresponents fonamentalment a l'apartat A), sembla evident que, malgrat que sigui complicat establir relacions directes entre **les idees i representacions docents i les pràctiques d'ensenyament** que porten a terme –ja que hi ha nombrosos factors que modulen aquesta relació-, l'orientació general de l'ensenyament que es porta a terme a les aules és fruit dels coneixements, creences i pensaments que sostenen

(Cummins, Cheek, Lindsey, 2004; DeFord, 1985; Richardson, Anders, Tidwell i Lloyd, 1991; Readence, Konoplak, Wilson, 1991; Tidwell i Stele, 1992). D'aquí prové la rellevància d'indagar allò que els i les mestres pensen i planifiquen, com a mitjà per accedir al coneixement del que valoren i esperen portar a terme conjuntament amb els seus alumnes.

### **2.3. Les representacions dels docents i l'ensenyament de la lectura inicial**

La revisió precedent posa de manifest el caràcter complex de la pràctica educativa i dels components que la conformen; en un sentit complementari, qüestiona les aproximacions excessivament simplistes i parcials a l'estudi d'aquest fenomen. Si això és cert en tots els casos, per qualsevol contingut sobre el que s'estructura aquesta pràctica, en el cas de l'ensenyament inicial de la lectura, per diferents motius, es fa encara més palès. La presència i no sempre còmoda convivència d'aproximacions distintes, formalitzades, que responen a tradicions també diferents teòriques i de recerca, que són ensenyades a les Facultats de Formació del Professorat; que inspiren propostes didàctiques i materials curriculars, proporcionen un corpus important de coneixements que els mestres encarregats de l'ensenyament inicial posseeixen sobre què és llegir, com s'aprèn i com cal ensenyar. Les reflexions que hem realitzat sobre el caràcter bidireccional entre aquests coneixements i la seva concreció pràctica, així com la consideració sobre la necessitat de tenir en compte els elements que la configuren, no desproveeixen d'importància els coneixements dels mestres; al contrari, contribueixen a ubicar-los en una proposta que els inclogui sense perdre de vista els elements que acabem d'esmentar. Diverses propostes i models sobre les relacions entre pensament i pràctica s'han elaborat en les últimes dècades. A partir del treball esmentat de Shavelson i Stern, i recollint la tradició d'altres autors (Bawden, Buike i Duffy, 1979; Gove, 1983; Kamil i Pearson, 1979), Solé (1987a i b) proposa un model que parteix de considerar al docent com un professional que, gràcies a la seva formació i a l'experiència acumulada, disposa d'un bagatge de coneixements psicopedagògics que li permeten representar-se les situacions didàctiques. En relació a aquestes representacions psicopedagògiques podem diferenciar dues categories de pensaments, tal i com apareixen representades a la Figura 1. Solé (1987) distingeix entre els coneixements de caire general vinculats a l'educació escolar –teories, conceptes, representacions sobre com aprenen i es desenvolupen els alumnes, i idees concretes sobre com ha de ser l'educació, així com la

manera en què cal ensenyar-, i de caràcter específic –representacions i teories implícites sobre un contingut concret: què és, com s'aprèn, com s'ensenyà-.

Les representacions de caire més general de què disposa el docent, es podrien equiparar amb el que alguns investigadors anomenen *coneixement personal de base* (Borko i Putnam, 1996; Pajares, 1992; Verloop, Van Driel, Meijer, 2001) o coneixement personal pràctic (Elbaz, 1981; Clandinin i Connelly, 1988): idees i hipòtesis sobre què ha d'ensenyar, com ho ha d'ensenyar, sobre com aprenen millor els alumnes, quines tasques li funcionen millor, com exercir el control a l'aula... És a dir, els elements que intervenen en les situacions en les quals s'implica i quin és per tant el seu paper, la seva funció. De forma similar, els coneixements i creences més vinculades al contingut que és objecte d'ensenyament i aprenentatge podrien concebre's com a *coneixement de la matèria i coneixement pedagògic del contingut*<sup>5</sup>, adherint-nos a la proposta de Shulman (1986) i a la concreció feta per Grossman (1990) que han estat exposades en l'apartat 2.2. -*La naturalesa i components del pensament docent i la seva relació amb la pràctica d'ensenyament de la lectura*-.

Com s'intenta sintetitzar en la figura, els coneixements didàctics sobre com ensenyar la lectura inicial suposarien atendre a la visió que el docent sosté de la lectura com a contingut; als objectius que es planteja entorn a la seva ensenyança; a la forma en què considera que els alumnes l'aprenen; les estratègies instruccionals més eficaces per ensenyar-los; i la importància que atorga a determinats materials que li permeten assolir els seus objectius educatius. Resulta hipotetitzable que els sabers generals de base mantinguin estretes relacions amb els coneixements i idees entorn a com treballar un contingut concret, si bé, com posen de manifest algunes recerques realitzades en continguts diversos (Fennema i Franke, 1992<sup>6</sup>), el coneixement pedagògic sobre el

---

<sup>5</sup> Situem el *coneixement de la matèria* que cal ensenyar i el *coneixement pedagògic del contingut* en un mateix nivell perquè entenem que ambdues categories es refereixen a aspectes més específics que el coneixement personal de base i al mateix temps s'articulen al voltant del contingut concret que és objecte d'ensenyament i aprenentatge, que en aquest cas és la lectura inicial.

<sup>6</sup> Fennema i Franke (1992), van investigar les estratègies didàctiques que utilitzava una mestra quan ensenyava dos temes de matemàtiques diferents, un sobre el que tenia un major coneixement, i un altre entorn al qual tenia una comprensió més limitada. Els resultats van posar de manifest que els procediments i processos d'ensenyament en un i altre tema van ser molt diferents. Quan va ensenyar la temàtica coneguda, les activitats que va emprar estaven més orientades a la solució de problemes, i s'implicava molt més en les respostes que donava als dubtes i qüestions dels alumnes. En canvi, en la

contingut mostra una relació més fidedigne amb el que acaba succeint en el context de l'aula.

Continuant amb l'anàlisi del model, i en consonància amb les aportacions procedents de la recerca sobre els processos mitjançant els quals les representacions dels docents es generen, modifiquen i s'utilitzen, la proposta concep al mestre com una persona reflexiva i estratègica, que interpreta i atribueix significat i sentit a les característiques dels alumnes i al context en què té lloc l'ensenyament. I és en funció de les informacions que percep i que pren en consideració a partir de les seves representacions psicopedagògiques, que planifica i adopta unes determinades decisions.

Així doncs, les *representacions psicopedagògiques*, en el seu conjunt, esdevenen un component fonamental en la interpretació que fa el docent de la situació que ha de gestionar i, en conseqüència, de les activitats que planifica. A partir de les representacions que té disponibles passa a prendre en consideració els elements que componen l'escena educativa i que apareixen clarament detallats en el model. Així el docent planifica i ensenya tenint en compte els alumnes, o més exactament la representació que pot fer-se de les característiques d'aquests com a persones –trets físics, comportamentals, psicològics, afectius-, i en especial, com a estudiants del contingut concret que es treballarà –nivell i grau de coneixement i interès que mostren per la matèria-. Al mateix temps, aquestes informacions es combinen amb els coneixements i creences que manté sobre el contingut: la visió que d'aquest es sosté a nivell del currículum oficial i en relació a la comunitat de la qual es forma part; i la visió més institucional de com cal tractar aquest contingut, i dels recursos disponibles per fer-ho; la seva pròpia concepció de la lectura i com ensenyar-la; i finalment, el tipus de material: les seves característiques, l'estructura que hi adopta el contingut i les peculiaritats que aquest presenta.

---

temàtica menys coneguda, intentava explicar en major mesura i responia parcialment o sense aprofundir les qüestions dels alumnes.



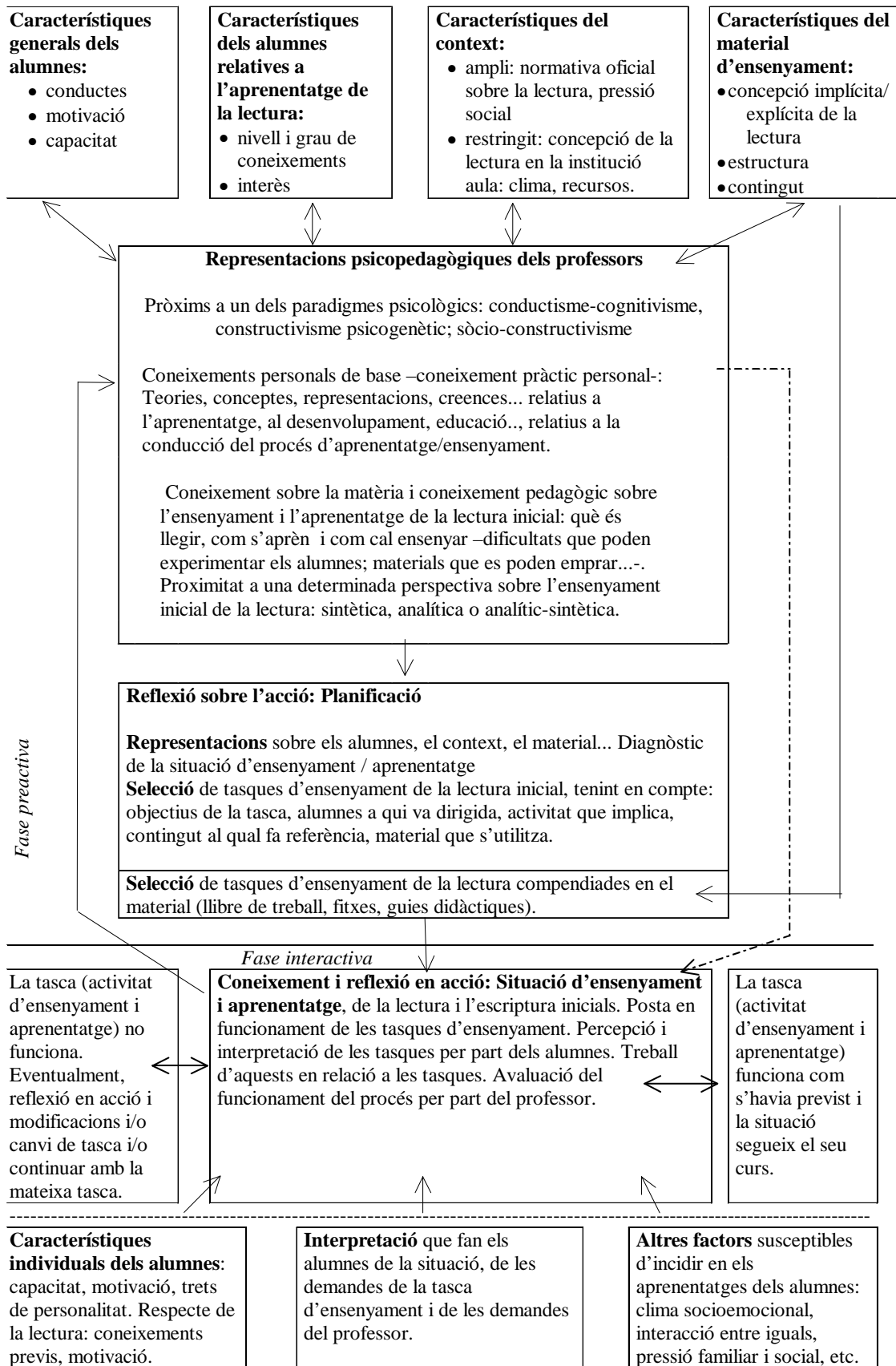


Figura 1. Model explicatiu de l'ensenyament de la lectura inicial. Adaptat de Solé, 1987b.

Podríem hipotetitzar, en la línia del que hem anat exposant, que les representacions elaborades sobre què és la lectura, com s'aprèn i com cal ensenyar-la, es vincularien, des de la perspectiva que estem dibuixant, a creences i teories que s'han anat configurant a partir de l'experiència professional i formació personal de cada docent. Encara que és cert que cada mestre disposa de la seva pròpia "teoria sobre la lectura", si n'abstraguéssim les idees més generals i implícites, és factible rastrejar la seva filiació a una perspectiva metodològica concreta –sintètica, analítica, analítico-sintètica-.

D'aquí podem derivar que les representacions psicopedagògiques es reflectiran, amb un grau de consistència i coherència divers tant en la planificació, com en l'organització dels processos d'ensenyament i aprenentatge a una aula determinada, concretant –de manera més o menys ortodoxa- les diferents aproximacions a l'ensenyament de la lectura inicial que hem descrit en el Capítol 1: sintètica, analítica i analítico-sintètica.

#### **2.4. Síntesi del Capítol**

L'estudi empíric de l'ensenyança inicial de la lectura, del qual ens hem ocupat en el primer apartat d'aquest capítol, i que ens ha conduït a l'elaboració d'una taula de síntesi dels diferents treballs de recerca que hem analitzat, ha permès posar de manifest alguns aspectes. Més enllà dels resultats concrets de les diferents recerques i la seva pròpia variabilitat i diversitat, l'anàlisi d'aquestes recerques, fins i tot d'aquelles que adopten una perspectiva més etnogràfica, mostra que accedir a la pràctica d'ensenyança real, que es duu a terme a una aula, sempre és una empresa difícil. En part, perquè la mirada de l'investigador necessàriament capta –quan ho capta-, fragments més o menys representatius de la "*larga conversación*" que és un procés d'ensenyament i aprenentatge (Mercer, 1997, p. 82). En part també, perquè l'enfoc és diferent en funció de l'objectiu de la recerca: no és el mateix voler accedir a com s'ensenyava la lectura en un període dilatat de temps -un curs escolar, per exemple-, que atendre a l'ensenyament d'un component discret i potser puntual -com segmentar una paraula-. Amb tot, adoptar una mirada més comprensiva –que no té per què desatendre a l'estudi de components específics vinculats a l'aprenentatge de la lectura-, permet formular unes explicacions i interpretacions més complertes i contextualitzades. Una possible via per assolir aquesta major contextualització consisteix en indagar les representacions psicopedagògiques dels docents.

En el segon apartat d'aquest capítol hem vist que el concepte de *representació psicopedagògica* integra coneixements, creences i teories implícites de tipus pràctic sobre la instrucció a un nivell genèric, i també aquelles que remeten a nivells més específics i relacionats amb l'ensenyament de la lectura inicial.

Aquest constructe sembla oferir prou amplitud i utilitat per indagar sobre els pensaments instruccionals dels i de les mestres. Adoptant aquesta perspectiva ens apropem al sentit que Badia i Monereo (2004) li atorguen quan defineixen el coneixement professional docent com “*un conjunto de representaciones cognitivas orientadas a la práctica, que permiten al profesor la interpretación de los problemas de enseñanza y aprendizaje a los que se enfrenta y determinan, en gran medida, el enfoque de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que desarrollan en su práctica profesional*”.

Per tant, les representacions docents s'erigeixen com una font d'informació útil per entendre els supòsits en què recolza la planificació i l'orientació general que adopta l'ensenyament. El fet que aquest, en la seva concreció es vegi modulats per nombroses variables de tipus social, institucional i més vinculades al context específic, no resta importància als coneixements, creences i experiències amb què els docents afronten la seva tasca i que explica, en part, les decisions que prenen.