



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

L'ensenyament de la comprensió lectora: un punt de vista interactiu

Isabel Solé i Gallart



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

TD-100
VOL.I

L'ENSENYAMENT DE LA COMPRESIO LECTORA:
UN PUNT DE VISTA INTERACTIU.

Isabel Solé i Gallart.

Tesi doctoral dirigida pel
Dr. César Coll Salvador.
Setembre, 1986.

Vol. I.

FACULTAT DE PSICOLOGIA
UNIVERSITAT DE BARCELONA.



comesos pels alumnes quan llegeixen en veu alta, en les sessions de lectura col.lectiva, són corregits sistemàticament per la mestra -podem dir, a més, que rarament se'n deixa un per corregir-, fent bones les afirmacions d'Allington (1980) que hem pogut examinar en el capítol IV. Les preguntes que eventualment plantegen els alumnes són contestades, en general, per d'altres alumnes a instàncies de la mestra -encara que de vegades intenta que sigui el mateix nen que posa l'interrogant qui trobi la solució. Però en general, podem dir que el recurs al context per a que els alumnes rectifiquin o trobin un significat que desconeixen, és pràcticament inexistent.

Ara bé, què succeeix quan les activitats de lectura no tenen com a suport el programa que guia i orienta la seqüència que hem observat?. Les variacions no són en absolut notables, però tot i així val la pena comentar-les. En aquesta classe vam observar el treball de lectura que es feia en l'estona considerada de "biblioteca", el que es portava a terme en la matèria d'experiències -per a la qual s'utilitza un text-, i el realitzat al voltant d'un conte proposat per nosaltres, "El buho miedoso".

Pel que fa al treball de biblioteca, senyalem que és l'única ocasió en que la mestra llegeix per als alumnes el text que hauran de treballar. Es tracta d'una lectura només esporàdicament interrompuda per demandes dels nens sobre el significat d'alguna paraula; la mestra, al seu torn, llegeix el text i en ocasions introdueix aclariments. Reproduïm un fragment d'aquesta seqüència:

M (llegeix): (...) encontró a una vieja que le dijo:
"Recoge todos los huesos que dejen los cerdos, si me los traes te daré la flor del lino."
Nena: ¿de qué?

M: del lino. (llegeix): La niña se los llevó y la
vieja le regaló una preciosa flor de lino.
Nena: ¿pero qué es?
M: después cuando enseñe los dibujos lo verás.
M (llegeix): La buena mujer unió, juntó (...)

(Aquest "juntó" no es troba en el text; l'introdueix la M. per a aclarir el significar d'"unió")."
(Protocol A.1, Bibl.)

La seqüència s'inverteix en aquest cas respecte del text de lectura habitual; aquí la mestra primer llegeix, i després explicarà el conte, mentre va ensenyant els dibuixos als alumnes. En aquesta explicació, s'intenta que els nens participin en haver de respondre preguntes que la mestra va plantejant -preguntes, en general, de resposta literal. Un cop acaba la narració, la mestra reparteix fulls blancs als nens per a que aquests dibuixin la seqüència del conte que vulguin, i escriguin sota del dibuix la llegenda corresponent. Quan ja estan tots el dibuixos, la M. en fa una selecció i construeix així un "llibre" per a la classe. (Aquest procediment se segueix sempre que fan biblioteca). Així, l'esquema habitual en aquestes sessions és:

Lectura del conte per part de la mestra. Explicació -amb intervenció dels nens, a través de preguntes- del conte. Representació gràfica i escrita d'una seqüència del text per part de cada alumne -de vegades l'elecció es fa a suggerència de la mestra. Confecció del "llibre de la classe.

El que convé precisar, al nostre parer, és que en la sessió de biblioteca, com a mínim la que hem pogut observar, els nens no llegeixen. La tasca consisteix en representar un esdeveniment del text llegit i explicat per la mestra. Val a dir que les produccions dels nens denotaven, excepte en un cas, una bona comprensió del que s'havia escoltat.

A la classe d'experiències, la lectura representa més un accessori que la forma de trasmetre els continguts. De fet la sessió s'estructura al voltant de l'observació de dues fotografies del llibre (un mercat i un supermercat) i de la conversa -molt rica!- que generen. Resulta curiós constatar, tanmateix, que la seqüència és idèntica a la que es dona a la classe de llengua: lectura, conversa i resolució de fitxes. Fins i tot, els exercicis que es plantegen acostumen a ser molt semblants, i els nens han entès que segueixen habitualment un patró poc variable, com ho demostra la següent seqüència, extreta del protocol d'observació de la classe d'experiències:

"(La M. indica a una nena que llegeixi la consigna d'un exercici).

Nena: "Recorre alguna calle del barrio y anota cuatro tiendas de alimentación diferentes. Al lado del nombre de la tienda pega alguna imagen de los productos que venden."

M: mirad, hoy esta ficha nada más la vamos a hacer en voz alta, porque aquí dice que tenemos que hacer una cosa. Evelyn, ¿cuál es esta cosa que tenemos que hacer?

Eve: (no contesta)

M: oye, Evelyn? es que cuando leemos tú no puedes estar escuchando? ¿No puedes estar escuchando? Dime, ¿no puedes estar escuchando? Mari Carmen, ¿qué tenemos que hacer?

MaC: tenemos que hacer una... un... lo... lo... lo...

M: a ver, Mari Carmen, ¡dilo de una vez!

MaC: lo primero, lo que vaya bien en una parte, y lo que no vaya bien en otra parte, y...

M: Pero, ¿qué estamos diciendo de partes? ¿Tú no has oído cuando leía Elena? ¡Vanesa!

(La M. pregunta alguns nens, i són bastants els que no han entès -o no han llegit- la consigna).

Quant al conte que vam demanar a la mestra que treballés amb els alumnes, emfatitzant aquelles activitats susceptibles

d'ajudar la comprensió, es va articular al voltant de dues sessions. En la primera, la mestra proposa una lectura silenciosa -en el curs de la qual alguns nens li demanen el significat de paraules, que l'ensenyant sempre proporciona-, per a després passar a una lectura col·lectiva/oral -es llegeix el conte un total de dues vegades; els errors sempre són corregits per la mestra o, d'una manera espontània, per d'altres alumnes. La conversa que s'inicia en finalitzar la lectura, i que ocuparà la resta de la sessió, a través de preguntes porta als alumnes a reconstruir el desenvolupament del conte, a avaluar possibles actuacions dels protagonistes, a pensar què farien ells en el lloc del mussol poruc, a parlar d'aspectes més generals, però relacionats amb el contingut del conte -per exemple: "Qué inconveniente tiene la noche, a ver...". En la segona sessió, els nens han de completar una fitxa, preparada per la mestra. En aquesta fitxa es demana:

"Título del cuento.

¿Qué animales intervienen en el cuento?

El búho estaba triste. ¿Por qué?

¿En qué se nota que estaba triste?

Explica como hubieses solucionado tú el problema del búho.

Mira el dibujo de la página 17. Explica lo que ves.

Explica el cuento y después haz el dibujo."

Malgrat la semblança que la seqüència, en general, presenta amb la classe de lectura -lectura, conversa/preguntes, treball de fitxa-, hi ha alguns aspectes diferencials que convé senyalar. En primer lloc, el tipus de lectura; el primer contacte dels nens amb el contingut del conte, que a més els resulta desconegut, es fa a través d'una lectura silenciosa, per a passar després a la col·lectiva. En segon lloc, la conversa. Encara que dirigida per les preguntes de la mestra, i que moltes d'elles són de resposta literal, trobem un treball de caire més global, que condueix a la

reconstrucció del conte, a generar hipòtesis i interpretacions... etc. En tercer lloc, la fitxa, formalment idèntica a moltes de les que es troben en el Quadern de Treball, però que, com en el cas de la conversa, apunta cap a qüestions de caràcter més global, que porten sobre la comprensió general del conte. Aquestes variacions poden respondre a la nostra demanda de "treballar la comprensió" efectuada a la mestra; o pot ser un resultat de no disposar d'una Guia didàctica que estipuli allò que convé treballar sota l'epígraf de comprensió, i en aquest cas, la mestra disposa d'un ampli marge que li permet centrar-se en allò que ella considera important. Però sense dubtes, la hipòtesi més seductora es que aquest treball de comprensió una mica més complet respon a una combinació d'ambdues interpretacions prèvies: la necessitat de treballar la comprensió sense haver-se de restringir a les orientacions contingudes en un programa. Caldrà veure què succeeix amb d'altres mestres; la hipòtesi, tanmateix sembla a priori fructífera, i generadora de qüestions polèmiques. Abans però, convé contrastar les dades provinents de l'observació -la pràctica instructiva- amb les que és possible extreure de l'entrevista.

L'anàlisi de l'entrevista.

Reportarem aquí una breu síntesi de les opinions que la mestra dóna en el curs de l'entrevista. Resulta interessant constatar el fet que l'ensenyant al.ludeix, sovint en les seves respostes a les indicacions que proporciona la Guia didàctica, en allò referent a l'explicació dels contes, a les preguntes que formula després de la lectura... etc. Respecte d'això últim, afirma:

"Es un trabajo para ver si han entendido lo que han leído, yo por lo menos lo veo así... También está un poco enfocado a como está programado el libro, porque en parte también nos fiamos

mucho de lo que ponía el libro, y una de las orientaciones era esa (...)"

(Entrevista A. p.3)

La mestra considera que el treball de comprensió que es proposa al material està prioritàriament dirigit a les expressions i paraules que surten en el text:

"(...) Normalmente, a comprensión total, pues a lo mejor hay unas preguntas muy escuetas, hay tres o cuatro, pero está muy, muy, muy, mucho más marcado expresiones. Incluso llega a ser muy repetitivo en expresiones."

Quan vol treballar la comprensió global del text, la mestra afirma fer-ho mitjançant representacions, explicació del conte per part d'un nen, llegir-lo fent cadascú un personatge, dividint el conte en episodis, distribuir-los per a la seva representació gràfica i confeccionar un llibre... etc.

Quant a la lectura, si es prioritza la col·lectiva es pel fet que la mestra considera que els nens es distreuen menys que en la silenciosa; si es prioritza la narració en front d'altres tipus de text és perquè els alumnes experimenten amb aquests -la mestra posa l'exemple de les poesies- més dificultats de comprensió. Respecte del seu paper durant la lectura, la mestra afirma que rectifica els errors, i que davant dels dubtes -per exemple, quan un alumne es queda aturat en una paraula- si els altres nens no la diuen espontàniament, la proporciona ella.

Pel que fa al procés d'aprenentatge de la lectura, ella mateixa va ensenyar als alumnes amb un mètode de decodificació fonètica ("(...) ellos aprenden conociendo el sonido, aprenden conociendo las letras y sobretodo, yo creo que les influye mucho que ellos aprendan (...) a deducir una serie de sonidos" Entrevista A., p.9). El seu concepte de lectura

inclou idees com ara que cada nen llegeix coses diferents del mateix text; els motius, segons la mestra,

"(...) dependen mucho del mundo donde se mueva, del ambiente, no sé, los crios que (...) les cuesta más te reducen a la frase y a la línea y a lo que ven. En cambio pues estos crios que leen más, que están más al día, que ven más cosas, pues estos conocen más... más facilidad para deducir cosas... a partir del texto pueden relacionar más cosas."

(Entrevista A., p.9)

En la mateixa línia, i pel que fa a la qüestió dels requisits, la mestra no creu que n'hi hagi per a l'adquisició de la lectura mecànica [de la decodificació]. En canvi, per a la comprensió, troba que influeix molt que els nens hagin llegit, que els agradi el tema, i d'altres coses. Des del seu punt de vista, un nen llegeix "comprensivament"

"(...) cuando le das un texto y lo interpreta, a su manera, claro, puede ser a su manera pues eso, buscándote la idea principal, pero por lo menos que le haces algunas preguntas y sabe contestarlas."

(Entrevista A., p.11)

Si recordem ara el que vèiem en les diferents situacions d'observació que hem examinat, constatarem que els conceptes que es verbalitzen en el curs de l'entrevista troben el seu reflex en les pràctiques d'ensenyament. Per no repetir el que ja s'ha dit, remarcarem només que aquelles activitats que la mestra afirma utilitzar quan vol fer un treball centrat en la comprensió global són les que justament es posen en marxa quan fan la lectura i l'extensió de "El buho miedoso". o en les activitats de biblioteca. També les seves declaracions respecte del paper privilegiat que ocupa la Guia en el treball que porten a terme a l'aula, tot i adonar-se de les seves limitacions -"(...) Incluso llega a

ser repetitivo en expresiones."- resulten reveladores, i plantegen una contradicció, com a mínim aparent, amb la manera de definir la lectura. Recordem que es tracta d'una definició que inclou les experiències de lectura dels alumnes, de l'ambient que viuen... etc., responsables del grau de comprensió que assoleixen. Es una definició que deixa un camí obert a l'explicació interactiva de la lectura, però que no podem considerar totalment interactiva.

Retornant ara a les tres versions del model d'anàlisi de l'ensenyament de la lectura que presentàvem en el capítol VI, veurem que sobretot pel que fa a la situació d'ensenyament/aprenentatge, les sessions que acabem d'examinar responen a la versió bottom-up d'aquell model. En una adopció flexible, aquesta versió donaria compte, a més dels pensaments pedagògics que l'entrevista ha permès posar de relleu; junt amb la definició de la lectura a que al·ludíem més amunt, trobem alguns dels factors que hem considerat característics de l'aproximació bottom-up: confiança en l'aproximació sintètica en el mètode d'ensenyament; identificació entre comprensió i record ("explicar el cuento..."); avaluació, mitjançant preguntes en aquest cas, dels elements components del text, enunciació de les formes correctes davant l'error i poc recurs al context, nul·la presència d'activitats d'ensenyament... etc. Del que no hi ha cap dubte és que la fletxa que en el nostre esquema sortia de les "Característiques del material" i anava fins a la casella de "Planificació i Aplicació" té en el cas que estem examinant un pes importantíssim en el conjunt del model; en la nostra opinió, tot i que la mestra es troba propera a una aproximació bottom up, és justament el fet de seguir d'una manera quasi literal el programa de lectura la que inclina les seves realitzacions cap aquest model. Per dir-ho d'una altra manera, si bé en les seves opinions sobre la lectura es troben indicis d'apertura cap a d'altres aproximacions,

la utilització del material de la manera que es porta a terme redueix aquells indicis al caràcter de simples anècdotes i mediatitza de tal manera la relació entre els pensaments i la pràctica d'instrucció que ambdós es poden considerar, en una interpretació flexible, en una línia bottom up.

Escola B. Mestre B. Text: "Garbancito". 2on curs.

L'anàlisi de les observacions.

A. CONTEXTUALITZACIO.

L'activitat de llenguatge té lloc a primera hora del matí, i es perllonga generalment entre una hora i quart i una hora i mitja. A l'aula hi ha vint-i-vuit nens, que seuen en grups de quatre o cinc. L'ambient de la classe és tranquil i ordenat. Els nens generalment treballen en silenci, i se sent més el soroll de les classes contigües que el que ells poden fer. El mestre, una mica sec, no té cap problema per a mantenir l'ordre; les consignes es diuen normalment una sola vegada, i si els nens no les escolten, és freqüent que l'ensenyant no les repeteixi, i demani als alumnes que s'espabilin i les llegeixin pel seu compte. Mentre els nens treballen en activitats d'extensió de la lectura, el mestre passa per les taules i mira com va la feina; aprofita també aquesta estona per a fer llegir als nens individualment.

B. PRESENTACIO/INTRODUCCIO.

Pel que fa a la sessió en que s'inicia el treball sobre "Garbancito", el mestre dóna per supost que el conte el coneixen, en línies generals, tots els nens. Demana a un alumne que l'expliqui, indica les pàgines que caldrà llegir

(quatre) i adverteix que després hi haurà algunes preguntes. A la consigna insisteix en els aspectes de comprensió:

"lo vamos a leer pero como que estamos en biblioteca (...) con la cabeza, intentando darse cuenta de lo que dice el cuento, eh?, lo más importante. Otra cosa que tenéis que hacer es, sin apretar el libro de lectura, es aquellas palabras que no entendéis lo que quieren decir (...) hacéis una rayita debajo, las subrayáis, y después, ya cuando lo acabemos todos de leer, preguntamos y buscamos lo que quiere decir si lo sabemos. Estar todos atentos para atender porque luego hago yo preguntas, ¿vale?."

(Protocol B.1., p.2)

En les sessions següents, quan les activitats a fer tenen a veure amb la comprensió global del conte, el mestre estableix un lligam entre el seu contingut -el recorda, diu alguns dels aspectes generals- i els exercicis. Quan les activitats posen l'èmfasi en d'altres aspectes -ortografia, morfosintaxi, comprensió de paraules i expressions... - aquest lligam no es produeix.

C. ACTIVITATS DE LECTURA.

Contràriament al que succeïa en l'aula que hem revisat precedentment, aquí totes les activitats de lectura són silencioses. Només hem trobat una lectura col·lectiva/oral quan es llegeix un text d'una revista, treball que més endavant tindrem ocasió de comentar. Respecte de la lectura silenciosa, la cita més amunt reproduïda il·lustra fidelment la manera com s'enfoca. El mestre centra l'atenció dels alumnes en la comprensió del text, i només intervé quan així ho requereixen aquells. En les observacions hem trobat que els interrogants que els nens plantejaven en el curs de la lectura només provocaven la resposta del mestre si feien referència a paraules difícils de decodificar; en aquest cas, el mestre els deia la forma correcta, però no el

significat. Així, per exemple, en la primera sessió alguns nens experimentaren dificultats a l'hora de llegir "azafrán" o "exclamó". El mestre pronunciava llavors, al costat del nen, la paraula; si aquest demanava el significat, invariablement l'ensenyant li deia que subratllés la paraula, que després ja la dirien. Vam poder observar que molt sovint, en el curs de la lectura, els nens esborrabien el subratllat d'algunes paraules que òbviament havien estat compreses generalment per l'ajuda del context i, amb menor freqüència (el mestre s'enfadava ostensiblement si sentia parlar durant la lectura) perquè un company els facilitava el significat.

La lectura pren també en aquesta classe una forma individual. A cadascuna de les sessions d'observació s'ha pogut veure que el mestre crida sis o set nens i els fa llegir, generalment d'un altre llibre, però també alguna vegada del mateix text que es treballa a la classe. En el curs d'aquestes activitats, i davant els errors dels alumnes el mestre no diu mai la forma correcta directament; només després de senyalar l'error, però sense rectificar-lo (cosa que fa amb molta freqüència), o d'intentar que l'alumne rectifiqui fet-lo adonar d'algun índexs, com per exemple les il·lustracions, diu ell la paraula adequada. Reproduïm dos fragments d'una seqüència de lectura individual, primer amb un nen, i després amb una nena, que exemplifica el que hem afirmat. La lectura es fa sobre un conte de "Blancanieves":

"M: vale, va. Oscar.

Osc (llegeix): "pero un día el esp... el esposo...

M: ¿qué?

Osc (llegeix): "... el espejo mágico respondió...
(Protocol B.4., p.4)

"M: Mónica, ven a leer.

Mon (llegeix): Blanca nieves cayó al suelo
usasta...

M: ¿Eh?

Mon (llegeix): usa... esausta.

M: exhausta. ¿Qué querrá decir esto de exhausta?
mira el dibujo, venga...

(Mónica mira el dibuix i el mestre alternativament, però no diu res).

M: venga... ¿contenta? ¿triste?

Mon: triste...

M: más que triste, ¿qué será? Cuando ya Blanca-
nie ves ha caminado mucho, mucho tiempo por el
bosque...

Mon: ¡cansada!

M: cansada. Muy cansada. Sigue..."

(Protocol B.4, p.5)

D. ACTIVITATS D'EXTENSIO DE LA LECTURA.

Les activitats d'extensió de la lectura que hem pogut observar corresponen a les previstes per a aquest text en el Quadern de Treball. Tanmateix, convé precisar que els nens no fan totes les fitxes; algunes, les resolen a nivell oral -generalment són de morfosintaxi- i ja no les escriuen. També s'ha vist algun dictat, i en el treball sistemàtic de la llengua, activitats que anaven més enllà del que la Guia suggereix en l'àmbit de transmissió de continguts. Pel que fa a la naturalesa de les activitats observades, val a dir que hi ha un cert equilibri entre les activitats de comprensió i les que emfatitzen d'altres aspectes (expressió oral, ortografia...), amb un lleuger avantatge per a aquestes últimes. Més interessant és constatar que de les activitats de comprensió, quatre es refereixen al contingut global del text treballat, i cinc a la comprensió de paraules i expressions.

Respecte de les intervencions del mestre davant les preguntes i els errors que cometen els alumnes, trobem quelcom semblant al que ja vèiem en comentar les activitats de lectura: l'ensenyant recorre a d'altres alumnes, intenta que els mateixos nens puguin trobar les respostes adequades,

senyala els errors sense donar la solució, i només com a últim recurs proporciona la forma correcta. Així, per exemple, quan un alumne li porta l'ordenació que ha fet de deu fragments del conte i li demana si està bé o no, es desenvolupa la següent seqüència:

"M: vamos a ver, para saber si está bien o mal, ¿sabes lo que tienes que hacer ahora? Ahora tienes que leer según según has puesto tu las letras, A), B), C)... y si todo tiene un orden, entonces puedes empezar a escribir.

Nen: ¡tiene un orden!

M: ¿tiene un orden? ¿ya lo tiene, seguro, seguro? Bueno, vamos a ver.

(El M. agafa el llibre i va llegint segons l'ordre atribuït pel nen).

M: ¡mmmmm! hay una cosa que se ha metido por ahí...

Nen: ¿cuál?

M: ¡ah! ¡si te lo digo yo ya no lo haces tú! Léelo. Empieza, A), B)... y ya verás como llegas a un momento que dices "no, estos pasaba antes". Venga.

(El nen se'n torna al lloc).

(Protocol B.4, p.4)

Entre les interaccions, algunes, com en el cas de la mestra anterior es dirigeixen a comprovar el grau de comprensió assolit pels alumnes respecte de paraules i expressions, i també respecte del text en la seva globalitat (fa explicar el conte i reconstruir els fets; fa dir els personatges que surten). Senyalem no obstant que aquest tipus d'intervenció no és exclusiu; al contrari, la seva presència es compensa amb la d'intervencions des del nostre punt de vista clarament dirigides a ensenyar, a ajudar els nens a posar en marxa estratègies que faciliten la comprensió o que permeten resoldre activitats que la requereixen. En aquest sentit, trobem activitats dirigides a clarificar i interpretar el que s'ha llegit -ajuda a clarificar les característiques

dels personatges; ajuda a reconstruir la seqüència dels fets-; dirigides a fer-ne una síntesi -dirigeix l'explicació oral del conte-; dirigides a l'ús d'índexs contextuals de diversa índole -fa utilitzar el context per a ajudar a comprendre paraules i expressions; dóna exemples o "pistes" per a facilitar la comprensió del text. En la mateixa línia, val la pena fer notar que en ocasions, sense seguir les indicacions de la Guia, el mestre explica consignes i posa exemples susceptibles de facilitar la resolució d'exercicis -que la Guia considera que els nens han de resoldre per si sols-, fins i tot introdueix canvis en la consigna, reconvertint-la per a intentar adequar-la als nens. El que diem és cert tant per a activitats dirigides a treballar la comprensió com per a exercicis que corresponen a d'altres aspectes, si bé per a il.lustrar-lo ens remetrem a una activitat de comprensió global que ja vam comentar amb ocasió de l'anàlisi del material: l'ordenació de deu extrets literals del conte de Garbancito. A la Guia s'indica que és important que els nens s'organitzin autònomament per a resoldre l'activitat. El mestre, preveient la dificultat que implica l'exercici, passa per alt aquesta indicació i després de presentar el treball diu:

"M: (...) el trabajo entonces consiste (...) en leer e ir poniendo números o letras diciendo, "bueno, yo voy leyendo, y ¿qué me parece lo primero? Pues me parece esto de aquí" (llegeix): Cargó Garbancito el cesto ¡y a la calle!

Nens: ¡nooooo!

M: Entonces no puedo poner el uno. Entonces lo primero que tengo que hacer...

Nen: ¿y dónde lo tengo que poner?

M: a la izquierda de cada párrafo. O puedes coger las letras y decir: "a) lo primero; b) lo segundo"... Y así lo vas ordenando.

Nena: profe, no entiendo las letras

(El M. es dirigeix a una paret de la classe on hi ha un abecedari gran)

M: Pues coges letras y dices: "al principio del cuento le pongo a), y luego b), c), d), e)... hasta el final, ¿eh? ¿Habéis entendido o no os habéis enterado de nada? No has entendido, José.

Jos: ¡si que lo he entendido!

M: consiste un poco... José, mira. Yo os ponía por ejemplo:

(El M. escriu a la pissarra la següent frase):

están sin los árboles hojas.

(Els nens llegeixen a mesura que el M. escriu).

M: cuando están las frases desordenadas, ¿tú qué tenías que hacer? Ir pensando cuál era la primera que tenías que colocar, y tú qué decías? uno, ¿verdad?

Nens: los

(Els nens van dient l'ordre i el M. posa els números a sobre de les paraules)

3 4 1 2 5
están sin los árboles hojas

M: también podrías poner en vez de un número a), b), c), d) y e).

(Mentre ho diu va assenyalant amb el dit el lloc corresponent)

M: ¿de acuerdo? (...) Está entendido, ¿verdad? Primero leerlo todo. Segundo, irlo leyendo poco a poco para ir ordenando. Y tercero, escribiéndolo una vez ordenado (...)

(Protocol B.4., pp.1-2)

Els nens no resoldran bé l'activitat; tenen moltes dificultats per a trobar l'ordre correcte. El mestre proposa llavors fer-ho en grup, a la sessió següent, però tampoc se'n surten. La dificultat prové, al nostre parer de l'elevat nombre de fragments a ordenar i del fet que en ser extrets literals, costa bastant lligar-los. Per aquesta raó, el mestre els ofereix, a la fi de la segona sessió, una "pista" per a trobar l'ordre adequat:

"M: bueno, ahora mirad aquí, a la pizarra. Existe una cosa en el cuento que son los personajes...

(Escriu "personajes" a la pissarra)

M: a ver, personajes de este cuento.

(Els nens els diuen desordenats. Surten tots).

M: a ver, Alicia, sal y escribe en la pizarra el nombre del primer personaje que aparece.

(Els farà escriure en ordre tots els personatges a la pissarra: los padres - Garbancito - la señora María - la gente del pueblo - el buey.)

M: bueno. Esta lista de los personajes os tiene que ayudar a acabar de ordenar los párrafos del cuento. Ahora cada uno intenta ordenarlo ya definitivamente bien, y lo vuelve a leer en su libro ordenado."

(Protocol B.5., p.4)

Hi ha d'altres intervencions d'aquest estil, que no reproduïrem per no extendren's més. En trobem també quan no es treballa sobre el llibre de lectura. Així, en una sessió on el mestre va decidir deixar de banda el text perquè a l'escola havien nascut dues cabretes -es tracta d'una escola/granja-, proposa als nens la següent activitat: després d'una conversa sobre els pares de la cabreta, els demana que imaginin com serà aquesta, que ho escriguin i en facin un dibuix. Expliquen després el conte de les set cabretes, i finalment el mestre els diu que els llegirà un troç d'un llibre que parla sobre cabres:

"Yo leeré. Entonces habrá cosas más importantes que otras. Entonces estad bien atentos para después en cinco minutos solamente, escribir lo que os haya parecido más importante de lo que yo lea. Tenéis que esperar que yo acabe de leer (...)."

Es una activitat d'avaluació però que porta sobre el contingut global del text. Quelcom semblant trobem amb ocasió d'un treball efectuat sobre un text manuscrit publicat a la revista de l'escola. El text narra la llegenda del timbaler del Bruc. L'esquema que se segueix en aquesta sessió és el següent: lectura silenciosa / explicació oral de paraules que no s'han entès / lectura col·lectiva / preguntes sobre el significat de determinades paraules -plantejades pel mestre- / activitat oral: explicar el contingut de la lectura entre diversos nens / activitat escrita: explicar individualment el contingut de la lectura.

Les intervencions del mestre són similars a les descrites anteriorment (no diu les solucions, encara que senyala els errors i eventualment dóna indicacions per a que els nens puguin compensar-los, fa utilitzar el context, ajuda a reconstruir la seqüència del text, a clarificar característiques dels personatges... etc.). Destaquem una intervenció dirigida a suprimir informació en aquest cas perifèrica: molts nens, a l'hora d'escriure, han oblidat l'any en que succeïren els fets. El mestre els indica:

"M: ¿no hace falta el año, hombre!... podéis empezar de otra manera... "Había una vez..." "hace mucho tiempo..." ¿no? o "En un pueblo llamado el Bruc..." o... "Un pastorcillo del Bruc..." o "Os voy a contar la historia de..." lo que sea. No hace falta que pongáis el año."
(Protocol B.1., p'9)

Si examinem els protocols del mestre B en una perspectiva global, veurem que en realitat aquest mestre utilitza el llibre de text i el de treball, però no segueix la guia didàctica, com a mínim no d'una manera literal. Selecciona algunes fitxes, i decideix que no es necessari fer-les; va més enllà, a nivell de continguts, del que la guia indica -això s'observa perfectament en el treball sistemàtic de

llengua-; no fa cas de les recomanacions respecte de la lectura, i plasma aquesta activitat al voltant de les modalitats silenciosa i individual. Això s'acompanya d'intervencions clarament dirigides a ensenyar, al costat d'activitats d'avaluació -preferentment del contingut global del text-, del recurs sistemàtic al context, de la utilització de diversos índexs: il·lustracions, pistes... etc; de l'èmfasi, en definitiva en els aspectes de comprensió. Convé precisar que en les dues sessions que no s'estructuren al voltant del conte de "Garbancito" -i per tant, sense l'auxiliar de la Guia-, el treball que es proposa respecta també les característiques que més amunt comentàvem, la qual cosa ens permet aventurar la hipòtesi que aquest tipus d'intervencions es troben ben implantades en el repertori habitual del mestre; un repertori, que amb mancances importants i alguns matisos podem considerar proper al model interactiu. Abans de discutir aquesta atribució cal examinar l'entrevista.

L'Anàlisi de l'Entrevista.

En la primera part de l'entrevista, plantejàvem algunes preguntes relatives al que havíem observat a la classe. En aquest sentit l'ensenyant ens va confirmar que quan els nens coneixen el conte que cal llegir passen directament a la lectura silenciosa:

"(...) Cuento que se conoce, pues a lo mejor un poco se introduce, y después ya cada uno que fuera leyendo"

(Entrevista B., p.1)

Els objectius de la lectura individual es concreten sobre tot en que permet observar millor l'evolució dels alumnes, estar més directament per ells; el mestre confirma que es una activitat que es fa habitualment. Pel que fa a la

lectura col·lectiva, que no haviem observat en la nostra estada a l'aula -excepte en una sessió amb un text manuscrit-, el mestre indica que en el tercer trimestre l'han treballada bastant -amb textos diversos-, i que els objectius que persegueix es refereixen especialment als aspectes d'entonació, puntuació, etc. Quant a les seves intervencions durant la lectura, creu que resulta contraproductiu corregir els errors, i que és millor intentar que se n'adonin els propis nens. Es manifesta en termes similars quan li demanem per què fa subratllar als nens les paraules que no entenen

"en definitiva, el que comprende lo que está leyendo, acabará entendiéndolo (...) yo, que no sé el catalán me encuentro con palabras que no entiendo, pero en definitiva acabo entendiendo el mensaje de lo que estoy leyendo, y aquí pasa lo mismo (...) no puedo ir explicando las palabras a cada uno y rompiéndoles el ritmo de lectura a los niños. Entonces prefiero dejarlo para el final, que todos hayan acabado y explicar en conjunto... y procurando no sacar la palabra de donde está, sino leer un poco la frase o donde está metida la palabra"

(Entrevista B., p.5)

Així mateix, en l'entrevista es palesa la importància que el mestre atribueix al context, tant per a resoldre dubtes de comprensió com per a corregir errors. Es comenten algunes de les activitats que se surten del programa de lectura, com la que demana als nens que escriguin el més important d'un fragment sobre les cabres que ha de llegir el mestre (vegeu més amunt); aquest les troba imprescindibles per a, amb continuïtat, arribar a segona etapa podent fer un resum o agafar uns apunts.

Quan l'interroguem sobre l'opinió que li mereix el programa de lectura que utilitza, la seva opinió és taxativa: en les reunions de cicle de l'escola ha proposat que es canviï. Les raons:

"Porque ya son cuentos que conocen mucho (...) y llega un momento en que ya los niños leen sin atención, o sea, van leyendo como pueden leer en primero, diciendo las cosas, o inventándose las, o corrigiendo sobre la marcha. Y además que son cuentos muy largos para ellos. Si no los conocieran, no se iban a enterar, creo yo. A mí me gustaría un libro en que hubiera un poco de todo, poesías, adivinanzas, cuentos, muy... mucho más cortos que éste, mucho más dibujillo, también, más atrayente, no sé. (...) Al tener un poco de todo hay mucha más variedad, no se aburren tanto, éste [Colorín Colorado...] lees un día tres páginas, trabajas todo lo de las tres páginas, otra vez tres páginas... o sea, que es muy largo, creo yo. A mí me gustaría algo mucho más corto.
(Entrevista B.1., p.7)

El mestre troba a més que el programa es preocupa massa de frases fetes i expressions, i que deixa de banda la idea de conjunt, la globalitat del text. Així, afirma, els nens potser l'entenen, però després no te'l saben explicar o ho fan desordenadament:

"(...) Yo creo que se necesita más, que el trabajo es un trabajo que queda muy encasquillado a una palabra, a unas expresiones..."
(Entrevista B.1., p.9)

De fet, a la seva classe durant el tercer trimestre no es treballa sobre el programa -ja l'han acabat- sinó a partir de textos que prepara juntament amb l'altre mestre de segon curs. Però tampoc se sent satisfet amb l'experiència:

"(...) Con lo que hacemos nosotros, no lo planearía para un año, porque todo es blanco y negro [ciclostil] (...) y las preguntas son también muy repetitivas, al final acabamos cayendo en el mismo error, coger una línea y siempre, siempre igual. Yo intentaría buscar más variedad, más modelos de trabajo (...)
(Entrevista B.1., p.8)

Aquestes paraules plantegen, al nostre parer, la qüestió crítica: la manca de recursos per a intentar un ensenyament qualitativament millor. A l'entrevista s'expressen encara una munió d'afirmacions interessants, de les quals farem un resum. Així, explica que en les estones de biblioteca molts nens li demanen si poden canviar de llibre, i que ell ho valora molt positivament perquè demostra que els nens s'adonen que no entenen res: "(...) ya se cuestionan algo, no es sólomente repetir lo que está escrito. Yo les deajo cambiar." (p.11). No considera que es necessiti cap requisit especial per a llegir; creu que les condicions són les mateixes que per a d'altres objectes de coneixement. Està convençut que cada nen treu coses diferents de la lectura d'un mateix text, i això ho atribueix a "(...) como es el niño, él en si, y después también a como vaya el niño en conocimientos." (p.14). Confessa que va iniciar l'ensenyament de la lectura amb els mateixos alumnes a primer amb un mètode global perquè ja se'l va trobar a l'escola; la sensació d'anar perdut, de no conèixer com evolucionaven els nens el va impel·lir a preparar unes fitxes i "(...) un poco ya ir letra por letra" (p.13), aprofitant també les lectures que contenia el text de que disposaven els nens. En preguntar-li quan considera que un nen sap llegir, respon:

"Yo se lo repito a ellos muchas veces, ésto, o sea que yo tampoco sé leer, y que nunca digan que saben leer ya, sino que siempre tienen que ir leyendo mucho (...) Yo eso se lo digo muchas veces, y con el sentido de que no se creen una confianza excesiva, y que la lectura pierda para ellos el misterio de que siempre hay que aprender algo nuevo de la lectura (...)."

(Entrevista B., p.15)

Les opinions que es reflecteixen en l'entrevista, així com les dades que es desprenen de l'anàlisi de les observacions autoritzen, al nostre parer, a incloure les pràctiques educatives d'aquest ensenyant així com els pensaments

pedagògics que les sustenten en una aproximació interactiva a la lectura. No estem dient que el que s'ha vist suposi una trasposició dels principis d'aquella aproximació, sinó que en les seves línies generals es troba més proper a la versió interactiva del model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora que a cap altra. La funció del mestre en les activitats de lectura, es configuraria potser com el punt més conflictiu a l'hora de justificar aquesta atribució (el mestre no fa un treball d'ensenyament en el sentit exposat per Collins i Smith, 1980; o Pearson i Gallagher, 1983). Però en les dades corresponents al mestre B trobem tot un conjunt de conceptes, d'exemples de pràctiques d'instrucció, de bones idees, en síntesi, que considerem properes al model interactiu.

Com en l'anàlisi efectuada sobre les dades de la mestra A, no podem cedir aquí a la temptació de formular una hipòtesi que no podrà ser contrastada. Creiem que aquesta inclinació cap al model interactiu seria molt més pronunciada si el treball que es porta a terme a l'aula no estigués mediatitzat pel programa de lectura que s'utilitza. De fet, en aquest mestre, que exhibeix una conceptualització de la lectura al nostre parer bastant complexa i aprofundida, es dona ja una allunyament de les indicacions de la guia didàctica que no trobàvem en el cas anterior. Caldrà veure que succeeix en les aules restants.

Les sessions d'observació a la classe de llenguatge s'articulen al voltant de diversos textos, en concret la lletra d'una cançó popular infantil -"Una vegada n'era un gat..."- dues poesies -"L'alzina" i "El pi de Formentor"- i un fragment d'una narració. Excepte "L'alzina", tots els textos es troben en el llibre de que disposen els nens a la classe, Quadern de Treball del programa "Conte contat ja és acabat..." de l'editorial Onda. L'esquema que se segueix a la classe de lectura és generalment el següent: lectura silenciosa, dues o tres vegades, del text; conversa, dirigida per les preguntes que planteja la mestra; lectura col.lectiva; exercici escrit. L'esquema com es pot veure, no presenta variacions fonamentals -si exceptuem la proposta de lectura silenciosa en primer lloc- amb d'altres aules també observades. Convé tanmateix dir alguna cosa sobre la conversa que es genera a partir de la lectura. En aquesta, al costat de preguntes dirigides a clarificar el significat de determinades paraules, i d'altres relatives a fets o detalls aïllats del text, i que es poden respondre literalment, trobem un bon nombre de preguntes que requereixen una elaboració personal per part de qui l'ha de respondre. Reproduïm un extret d'un protocol d'observació sobre la conversa que es desenvolupa immediatament després que els nens hagin llegit la següent poesia:

⁷Les anàlisis de tercer curs no respecten la mateixa estructura formal de les realitzades a segon, si bé els instruments utilitzats són els mateixos, i el resultat a que s'arriba és, com es pot veure molt similar. La variació es troba sobretot en la redacció, en un intent de resumir al màxim allò que calia dir.

La font.
La font que jo sé
no la trobarieu
és al mig del bosc
al peu d'una alzina.

Si hi passeu a prop
ella us cridaria
si no m'hagués cridat
jo no la sabria.

Francesc Pujols.

"M: a veure Carles (...) de què parla, la poesia,
primer, de quina cosa... de què parla?
Quina és la cosa més important que parla la
poesia?

Car: d'una font

M: d'una font... i què et diu de la font?

Car: que... que no la trobaríem en el mig del bosc
al peu d'una alzina

M: a veure... per què no la trobaríem?

Car: perquè no està allà.

(Alguns nens riuen. La M. somriu)

M: diu que no hi és?

Car: jo no ho entenc!

M: a veure, a veure, tu ho has llegit pensant-ho
o ho has llegit de pressa, Carles?

Car: (no diu res)

M: a veure, Mireia, tu què has entès en llegir la
poesia?

Mir: que parla d'una font...

M: que parla d'una font, molt bé.

Mir: ... que és molt bonica

M: que és molt bonica?

Nens: noooo!

M: tu t'ho imagines, que és bonica?

Mir: és que si nos fos bonica, no cridaria...

M: no cridaria?

Mir: no et cridaria, perquè si no fos bonica, no
et pares a veure-la.

M: ah! no et crida l'atenció! et pares a veure-
la... molt bé, una manera d'entendre-ho,
molt bé. I tu, Noemí, què has entès de la
poesia?."

(Protocol D'.3., p.2)

També en aquesta conversa trobem intervencions de la mestra
dirigides a que els nens utilitzin el context o bé a mostrar

la seva utilitat per tal de resoldre dubtes de comprensió. La següent seqüència en constitueix un bon exemple:

"(Els nens estan treballant la cançó "Una vegada n'era un gat"):

M: (...) I on el van portar el gat, Iago?

Iag: a la plaça.

M: a quina plaça? a una plaça de jugar els nens, o una plaça d'anar a passejar?

Nens: de vendre.

(...)

M: (a un nen) com ho saps que el van portar a una plaça de vendre?

Nen: perquè la tinc [la cançó] en un cassette!

M: la tens en un cassette, aquesta cançó? Ahhh! per això t'ho saps tan bé! Aquí diu: "A la plaça l'han portat", però després diu: "una minyona l'ha comprat"... doncs si l'ha comprat vol dir que és una plaça de vendre.."

(Protocol D'.1., p.3)

Convé senyalar, tanmateix, que quan els nens s'equivoquen en llegir en veu alta, la mestra diu sistemàticament la forma correcta. A l'entrevista aquest fet es justifica per un intent que el nen que s'equivoca no se senti ridiculitzat pels altres:

"(...) prefereixo corregir jo i no donar-hi massa importància (...) no fer-li passar l'"apuro" de que ho hagi de repetir, es torni a entrebancar (...) I també és allò que es creï un ambient de respecte al nen que llegeix, que si s'equivoca i diu una cosa així, que no lliga, tampoc es cap... no passa res."

(Entrevista D'., p.10)

Quant a les activitats d'extensió de la lectura sorprèn que en aquesta classe les relatives a la comprensió són més nombroses que les que fan referència a d'altres aspectes. Entre aquelles, podem esmentar la que consisteix en completar rodolins, de manera que "quedin bé"; la que fa ordenar frases desordenades de la cançó del gat; la que fa escriure

frases amb expressions treballades d'antuvi, a propòsit d'una poesia..., la d'elaborar una poesia o text sobre un arbre a partir de la lectura de dues poesies... i les que consisteixen en la representació gràfica: de rodolins, de les coses que li passen al gat en un fragment que han hagut d'ordenar... etc. Val a dir a més que, a part del treball previ que s'ha fet sobre el text al qual es refereixen les activitats que es proposen, les consignes de la mestra sovint ajuden a orientar el curs que aquelles han de seguir. Així, quan ha de demanar als nens que ordenin unes frases que es troben desordenades a la pissarra, els diu:

"M: penseu que les heu de copiar ordenades, aquestes frases. Primer les heu de llegir totes i pensar quina copieu primer... després llegir-les totes i pensar quina copieu segon..."

(Protocol D'.2., p.6)

O abans d'indicar que facin una poesia o text sobre els arbres:

"M: mireu, us he fet llegir aquesta poesia... Raimon, escolta'm bé, ara, una mica perquè veiéssiu que els poetes, quan volen explicar alguna cosa, en ves de dir (...) el pí és molt fort, té molta força, aguanta molt bé les ventolades, doncs ho diuen comparant amb alguna altra cosa, comparant amb un altre arbre... (...)
Avui havia pensat (...) que tots els nens provéssiu de fer un text o una poesia parlant d'un arbre o d'una cosa de la Natura que us agradi molt."

(Protocol 'd.4., pp.5-6)

En resum, doncs, trobem un treball que, tot i seguir un esquema que podríem considerar clàssic, emfatitza la comprensió del text. Tant la lectura silenciosa -que té per objecte entendre allò que hi ha escrit-, com la conversa i les activitats que es realitzen després de llegir es

preocupen bàsicament dels aspectes de comprensió -només hem trobat dues activitats centrades en aspectes ortogràfics. La mestra intervé bastant, per a corregir i per a dirigir el treball que es fa; de les intervencions es desprèn l'interès que posa en fer que els nens compreguin què han de fer i en proporcionar-los algunes pistes per a que se'n surtin.

A l'entrevista, s'expliquen les raons d'algunes actuacions de la classe. Així, quan li preguntem pel tipus de lectura diu:

"jo penso que si els hi llegeixo jo l'han de llegir en veu alta, és més difícil, si l'han de llegir d'entrada en veu alta. Si els hi llegeixo jo, els hi soluciono moltes coses... llavors, si el llegeixen ells en veu baixa tenen temps com d'entendre el text, pensar-lo per ells mateixos. Han de fer un treball primer ells, davant del text, d'entendre'l, de llegir-lo, que penso que pot anar més bé."

(Entrevista D'., p.1)

Afirma que les preguntes que planteja després de la lectura tenen la finalitat de comprovar si els nens han entès el text. Quan li comentem que les preguntes que fan són de vegades concretes, però també es ocasions de caràcter obert, ens diu:

"(...) em penso que a nivell de tercer una mica més de dir "La font està aquí" i "lo altre està allà" (...) que han d'arribar a veure una mica més, no? de lo que es diu exactament a les lletres, han d'arribar a pensar (...)"

i encara continua:

"Jo veig que si no fas aquest treball de comprensió, cadascú, del text, es queda amb el nivell que tenia abans, més o menys, no?. Que si els dones una mica de preguntes, els hi dones l'ocasió de poder pensar alguna cosa més sobre el text."

(Entrevista D'., p.3).

Pel que fa a qüestions més concretes com per exemple, el treball sobre paraules i frases suposadament difícils per als nens, l'ensenyant ens comenta que aquests molt sovint no li pregunten què volen dir; ella ho atribueix al fet que els nens van entenent una part del text, però creu que de tota manera les haurien de preguntar. Com que no ho fan, llavors és ella qui les explica, però sempre després de la lectura i contextualitzant-les:

"(...) ja dintre d'un text, ja costa, trobo que costa molt d'entendre (...) Llavors, si ho contextualitzes, sempre ho pots entendre una mica millor."

(Entrevista D'., p.4)

També en aquest mateix apartat de qüestions puntuals ens assegura que la representació gràfica mitjançant un dibuix d'allò que s'ha llegit pot ser un bon treball per a la comprensió. Està convençuda que a través del dibuix els nens poden expressar coses que no surten amb d'altres medis d'expressió, i que en canvi són un producte de la comprensió del text.

Respecte dels materials i els textos que utilitzen, ens explica que si bé el treball s'articula al voltant de diferents tipus de text -poesies, endevinalles, diàleg a l'interior d'una narració, descripcions- les narracions continuen situant-se en el primer lloc. Ho atribueix en part a que en el llibre que més fan servir a la classe hi ha més narracions que d'altres coses. Tanmateix, no creu que hi hagi textos més difícils que d'altres en funció de la seva estructura (o macroestructura, utilitzant la terminologia de Van D'ijk). La dificultat prové, segons la seva opinió del vocabulari, la complexitat, la longitud... etc. Justament són aquests aspectes problemàtics els que l'han feta desistir d'utilitzar com a llibre de lectura el propi del programa "Conte contat..." i l'han decantada pel Quadern de

Treball, on els textos són curts i variats. A més, complementa aquest llibre amb dues obres més, una de les quals està formada per diversos contes curts, i l'altra és un conte, tampoc gaire llarg (a les sessions d'observació mai no es van utilitzar aquests llibres).

En un altre ordre de coses, ens parla també de la seva manera d'entendre l'ensenyament de la lectura:

"jo d'entrada penso que un punt de vista global, d'anar al menys per paraules o a partir d'alguna frase, penso que és la manera d'introduir-ho, introduir interès en el nen. D'esprés, l'anàlisi penso que és fonamental."

(Entrevista D'., p.9)

Creu que per a aprendre, el nen necessita sobretot estar motivat, més que cap altre requisit; quan tenen interès en un text diu que no cal fer-los preguntes, que són els propis nens qui les plantegen. Està convençuda que en llegir, comprenem coses diferents d'un text, i que això es deu:

"(...) a les possibilitats de cadascú, no?, i també a les dificultats que tenen. Que un nen potser llegeix... "el llibre de contes està al damunt de la taula..." i l'altre llegeix que és un llibre de contes molt bonic, i... En la lectura hi ha una part que és personal, que depèn de lo que ha llegit, i de com ha viscut les coses en relació a la lectura.. tot això influencia molt la lectura."

(Entrevista D'., p.9)

Abans de fer uns comentaris molt breus sobre les dades analitzades, hem de dir que, com en totes les aules de tercer curs, es va realitzar també una sessió d'observació a la classe d'experiències. Els nens treballaven sobre un text fotocopiats per la mestra d'un llibre de tercer curs, que parlava del "metro" (transport). L'esquema que es va seguir va ser el mateix que a una classe de lectura, i com a

extensió, demana que dibuixin en tres a sis seqüències, la història que explica el text:

"(...) abans de posar-vos a fer el dibuix, torneu-vos a llegir el text, perquè si l'heu de dibuixar, heu de mirar de dibuixar el més important, i si no torneu a repassar, com que molts nens heu estat parlant, no sabreu què és el més important del viatge (...) i si de cas mentre aneu llegint se us acudeix el que voleu dibuixar feu una ratlla a sota (...)"

(Protocol D'.1. Experiències p.8)

A l'entrevista la mestra ens informa que aquesta sessió va ser totalment diferent del que es fa a experiències, ja que aquesta matèria no es treballa a partir de textos.

En la nostra opinió, es manifesta un estret lligam entre la pràctica d'ensenyament que posa en marxa la mestra D'. i les afirmacions que es desprenen de l'entrevista. Ambdós corpus de dades, a més, es troben, al nostre parer, propers a una aproximació interactiva de l'ensenyament de la lectura. En realitat, més que propers, hauríem de dir que es donen les condicions per a portar a terme un ensenyament d'aquelles característiques, i que de fet es dona. L'únic que manca és un pas endavant, un pas que permeti integrar aspectes ja molt més concrets (ensenyar a generar hipòtesis; ensenyar a compensar errors) en un marc que ja adopta els trets fonamentals del model interactiu. La importància que s'atribueix als aspectes de comprensió, la conceptualització mateixa del procés d'ensenyament de la lectura, la interpretació de l'aportació que en fa el lector, justifiquen les afirmacions precedents. La discussió sobre la naturalesa d'aquell pas que hauria de permetre una concreció del que constitueix ja un promisorí marc de referència, la posposem al capítol de conclusions.

Els resultats de l'anàlisi a les cinc aules restants.

Els tres exemples que acabem d'oferir il·lustren no solament les característiques de l'anàlisi efectuada, sinó també la diversitat que presideix les pràctiques d'instrucció observades. Aquesta diversitat es fa extensiva, per supost, a les vuit aules visitades; el fet, responsable de la riquesa de les dades recollides i de la mateixa anàlisi que hem pogut realitzar, és responsable també de la dificultat d'assolir una síntesi que respecti la varietat a que al·ludíem. Es per això que hem optat per reproduir les cinc anàlisis pendents en l'Anex VIII, i que els comentaris que intentarem aquí seran breus i concisos.

Potser el més rellevant és que en tots els casos -és a dir, per a les dades de cada mestre- ha estat possible una interpretació, en termes flexibles, mitjançant alguna de les versions del nostre model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora. Això no ha de fer creure que l'atribució hagi estat senzilla; al contrari, en ocasions hem ensopegat amb resistències i punts conflictius el comentaris dels quals reservem per al capítol de conclusions.

Si passem a comentar cada cas concret, hem de dir que a segon curs, una mestra -D- es troba propera a l'aproximació top-down -i deixa entreveure algunes portes obertes a una concepció més clarament interactiva-, mentre que l'altra mestra -C- presenta una curiosa barreja, sense cap integració, d'elements típics d'una aproximació top down amb d'altres propis del model bottom up, amb una clara primacia d'aquests darrers.

Quant als mestres de tercer curs, trobem un clar exemple de la versió bottom up, un altre que en la nostra opinió és possible atribuir al model en la seva versió interactiva, i

per últim el que seria un exponent del model bottom-up que ha integrat alguns conceptes "nous" en l'anàlisi de la lectura -alguns de tipus top down, d'altres més interactius. Ha estat aquest darrer conjunt de dades el més difícil de caracteritzar.

En un altre ordre de coses, l'anàlisi efectuada ha permès posar de manifest el diferent grau de complexitat que exhibeixen les conceptualitzacions de la lectura obtingudes de cada mestre. Es aquest un aspecte sobre el que tornarem en el capítol de conclusions, però que ja avancem com un dels que dóna peu a conjetures més polèmiques.

Per últim, avançar també que, tal com suposàvem, les relacions que s'estableixen entre pràctica d'instrucció i pensaments pedagògics, s'anuncien complexes i enrevesades, i no accepten interpretacions directes i simplistes. Al contrari, entre una i altres hi ha un conjunt de variables que mediatitzen aquesta relació, i que convé tenir en compte en la discussió que abordarem tot seguit, ja en el capítol que ha de concloure el nostre treball.

CAPITOL VIII.
CONCLUSIONS I DISCUSSIO.

Hem arribat al darrer capítol d'aquest treball, capítol que obliga a fer una reflexió sobre les expectatives que el guiaven i el grau en que s'han vist confirmades. Tanmateix, si no volem limitar-nos a disposar d'una visió retrospectiva, hem d'interrogar-nos també per les qüestions que resten obertes, ja sigui perquè no s'han tractat, ja sigui perquè requereixin d'un major aprofundiment. Son aquestes qüestions les que es poden trobar a l'origen de futurs projectes d'investigació que contribueixin a aportar alguna llum nova sobre el confús món de l'ensenyament de la comprensió lectora.

Es per això que en aquest capítol ens proposem discutir alguns dels aspectes al nostre judici més interessants del treball que hem portat a terme, i posarem un èmfasi especial en dilucidar les seves possibles repercussions en l'àmbit de la investigació i de l'ensenyament. En aquest sentit, les "conclusions" a que eventualment arribem no s'han d'entendre com el punt final d'un procés investigador, sinó com la síntesi d'una fase que es configura com el punt de partida de nous projectes i il·lusions.

8.1. La contrastació empírica de les hipòtesis.

Al capítol VI enuncïàvem les hipòtesis directrius del treball, hipòtesis que era possible categoritzar en dos nuclis evidentement relacionats, però que no es confonen. Així, parlàvem d'hipòtesis relatives als pensaments pedagògics dels mestres i la seva relació amb la pràctica d'instrucció i d'hipòtesis relatives a l'ensenyament sistemàtic de la comprensió lectora. L'anàlisi de les dades permet pronunciar-se sobre la plausibilitat de les hipòtesis, tasca que abordarem tot seguit. Començarem amb les que fan referència a l'ensenyança de la comprensió, la contrastació

de les quals ha resultat menys problemàtica que la de les que configuren l'altre grup d'expectatives.

L'ensenyament sistemàtic de la comprensió lectora.

Al voltant d'aquest nucli vam enunciar set hipòtesis, la majoria de les quals han rebut el suport de les dades obtingudes en la recerca. Si les anem examinant en el mateix ordre en que van ser formulades, veurem que efectivament, les situacions d'ensenyament/aprenentatge s'estructuren al voltant de rutines d'ensenyament que el mestre posa en marxa, i que l'esquema que proposàvem es compleix gairebé sistemàticament, amb una variació des del nostre punt de vista important. La nostra hipòtesi -5)- postulava l'esquema: lectura col·lectiva / preguntes-respostes sobre el text llegit / activitat d'extensió que eventualment pot fer referència a la comprensió del text llegit. La variació a que al·ludíem se situa en el tipus de lectura. Tot i que la mostra de la investigació no és àmplia, podem dir que hem trobat gairebé tants tipus de lectura com aules hem visitat. Tornarem més endavant sobre els diferents tipus de lectura que els mestres proposen i la seva relació amb aspectes més generals; per ara és suficient senyalar que tret d'aquesta excepció, l'esquema es manté per a la totalitat dels mestres i sembla fortament incardinat en el seu repertori, de manera que en general, es trasposa de manera idèntica a d'altres situacions en que el text s'utilitza com a suport -les classes de socials o naturals que hem observat; l'activitat amb una narració diferent. Les nostres dades, que no contradiuen aquesta hipòtesi donen suport així mateix a les troballes de Hodges (1980) que hem tingut ocasió de comentar en el capítol VI. Hodges observa un esquema idèntic al que hem pogut identificar a les nostres aules, i la seva persistència en situacions diferents i al llarg del temps és tal que fa concloure l'autora que la lectura seguida de

preguntes és per als mestres el medi més eficaç d'assolir el que constitueix el seu objectiu prioritari: la comprensió literal.

L'al·lusió a la recerca menada per Hodges ens permet enllaçar amb la nostra segona hipòtesi en aquest grup (6). Postulàvem en ella la inexistència de tasques d'ensenyament, i la seva substitució per activitats d'avaluació de la comprensió lectora. Hem de dir que en aquest cas resulta complicat generalitzar, donat que en algunes de les aules visitades sí que era possible trobar activitats dirigides a ensenyar, a clarificar, a ajudar als nens a comprendre allò que llegeixen. Però tot i així, la realitat és que aquestes tasques es donen en nombre molt inferior a les d'avaluació; que mai tenen lloc en l'activitat de lectura -és a dir, sempre les trobem en els exercicis que constitueixen una extensió d'aquella-; i que en algunes aules són totalment inexistents. Són resultats que confirmen el que ha estat afirmat per diversos autors (Durkin, 1978-79; Hodges, 1980). La hipòtesi enunciada contemplava les preguntes post-lectura com l'estratègia més comuntment utilitzada per a procedir a aquella avaluació. Tot i que no vam formular cap hipòtesi relativa als diferents tipus de preguntes, l'anàlisi efectuada ha permès constatar que les preguntes de resposta literal i tipus "pensa i busca" sobre detalls, paraules i expressions del text són molt més freqüents que les que requereixen una elaboració personal de l'alumne o les que versen sobre el contingut global del text. Després veurem que també aquest fet es relaciona amb característiques més generals dels mestres que les plantegen; ara volem precisar només que aquest resultat corrobora el trobat per Hodges (1980) en relació al tipus d'interrogants que proposen els ensenyants, i la pionera investigació de Guszak (1967) veieu capítol IV) sobre el tema. Per últim, sosteníem que en el cas de la lectura oral, les activitats d'ensenyament se

substituïen sobretot per les correccions. Un repàs superficial dels protocols d'observació confirma aquesta hipòtesi; cal ser, però, prudents, ja que en la justificació d'aquesta actuació docent, els ensenyants fan intervenir arguments d'índole diversa, que atribueixen característiques diferents al mateix comportament. En qualsevol cas, la correcció sistemàtica dels errors comesos pels alumnes, com afirmava Allington (1980) es configura com l'estratègia més habitualment utilitzada pels ensenyants.

També les hipòtesis relatives al material i la seva utilització s'han vist confirmades pels resultats de l'anàlisi. En aquestes hipòtesis -7) i 8)- postulàvem d'una banda, el paper preponderant del material que s'utilitza en les sessions de lectura, fins el punt que les situacions d'ensenyament/aprenentatge consistien en ocasions en la seva aplicació sistemàtica; d'altra banda consideràvem que els esmentats materials eren pobres en la proposta d'activitats d'instrucció, les quals eren suplantades per exercicis que de fet avaluen la comprensió assolida. L'anàlisi efectuada sobre les dades recollides acredita la importància del material -llibres de lectura, llibres de treball, guies didàctiques- i la seva influència determinant en algunes classes, on les seqüències d'instrucció proposades són una trasposició directa de les orientacions que aquell inclou. Aquest fet, que no és en sí mateix ni bo ni dolent, i que més endavant tornarem a comentar, corrobora el que ja havia estat trobat per d'altres investigadors (Durkin, 1978-79; Hodges, 1980; Pearson i Gallagher, 1983). Però no són solament els aspectes relatius a la utilització del material, sinó també els que fan referència a les seves característiques el que ens interessaven. En aquest sentit, hem de repetir aquí el que ja dèiem en comentar l'anàlisi efectuada sobre el material (capítol VII, 7.1.). La inexistència d'activitats o orientacions específicament dirigides a

l'ensenyament de la comprensió lectora és una realitat palpable en els programes o materials que hem tingut ocasió de revisar. Els exercicis relacionats amb la comprensió avaluen o comproven el grau en que ha estat assolida pels alumnes, i tal com postulàvem en les hipòtesis, l'estratègia utilitzada amb major freqüència és la resposta escrita a preguntes sobre el text llegit o algun dels seus fragments. També per a aquests resultats trobem precedents en algunes investigacions que hem revisat a la primera part del nostre treball; a les que hem esmentat més amunt cal afegir ara la menada per Durkin (1981, citada per Pearson i Gallagher, 1983) i l'efectuada per Jenkins i Pany (1980). Més enllà del fet que les dades obtingudes no contradiguin les hipòtesis relatives al material, el que és important és que les que acabem de comentar permeten donar compte de bona part de les situacions d'ensenyament/aprenentatge que s'articulen al voltant de la lectura i de les característiques que presenten. En aquest sentit, afegim encara que les nostres expectatives respecte de les situacions d'instrucció de la lectura subjectes a un programa concret -monòtones, poc variades (hipòtesi 10)- s'han vist així mateix àmpliament confirmades.

Entre les hipòtesis enunciades, una -9- s'ocupava de les diferències observades entre mestres que utilitzen el mateix material, i postulava que les diferències esmentades responien, en bona part, a conceptualitzacions diferents de la lectura. Tot i que hem d'esperar a discutir les expectatives sobre la relació entre pensaments pedagògics i pràctica d'instrucció per a avaluar el veritable abast d'aquesta hipòtesi, podem avançar que efectivament s'observen diferències, en ocasions notables, entre mestres que utilitzen el mateix material, i que aquestes diferències es poden atribuir, de fet a qualsevol dels factors inclosos en el model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora

elaborat (característiques dels alumnes, context ampli o restringit, dinàmica de la classe... etc.). Per nosaltres, tanmateix hi ha dos factors el pes específic dels quals és indiscutiblement superior als altres: els pensaments pedagògics del mestre i les característiques concretes del material. Tot i que els nostres mestres de segon utilitzaven tots el mateix programa de lectura, cadascun va treballar sobre un text diferent, amb les seves respectives fitxes i exercicis. Malgrat que l'estructura és la mateixa, i que de fet molts exercicis es poden considerar conceptualment idèntics, cal suposar que les característiques pròpies de cada conte i de les fitxes que l'acompanyen influeixen en la seqüència d'instrucció proposada. Tornarem sobre aquest fet en la discussió que dóna pas a les conclusions d'aquest treball; quant a la hipòtesi que estem tractant, no resulta possible dir res més fins que ens ocupem dels pensaments pedagògics dels ensenyants.

L'última hipòtesi enunciada en l'àmbit de l'ensenyament sistemàtic de la comprensió lectora -11- postula la primacia de l'aproximació bottom up en les situacions d'ensenyament-/aprentatge que s'articulen al voltant d'aquest objecte de coneixement, i, correlativament, la pràctica inexistència dels conceptes propers al model interactiu. La hipòtesi s'ha mostrat vàlida només en part, ja que si bé és cert que l'aproximació bottom up és efectivament preponderant, hem trobat en algunes de les aules visitades activitats que, sempre amb certes reserves, hem considerat pròpiament interactives. El fet més sorprenent el constitueix l'escassa representació del model top down; si atenem els resultats de la nostra anàlisi, només en una aula -i encara barrejades amb activitats pròpies d'altres models- hem trobat tasques que s'hi podrien fer correspondre. Per a explicar aquest fet disposem d'una interpretació que més endavant sotmetrem a discussió. Ara és necessari saber que ha succeït amb les

hipòtesis relatives a l'altre focus d'interès del nostre treball.

Les relacions entre pensaments pedagògics i pràctica d'instrucció.

En aquest apartat s'inclouen les hipòtesis sobre les relacions entre pràctica i pensaments, hipòtesis que en alguns casos fan referència així mateix a la naturalesa d'aquests darrers. La primera afirmava que els mestres posseeixen idees, teories... etc., de complexitat diversa sobre la lectura, el seu ensenyament i el seu aprenentatge. Afirmava, així mateix, que aquestes idees són tributàries de conceptes de caire més general sobre l'educació, i que conjuntament, configuren el marc que guia la seva actuació docent en el cas de la lectura. La nostra investigació posa de manifest l'existència de les creences de que disposen els mestres respecte de la lectura; palesa, també, graus diversos d'elaboració i complexitat entre els conceptes, idees i teories recollides, i aquest és un fet que convé retenir per a la discussió que constituirà el segon apartat d'aquest capítol. Però els instruments de que ens hem dotat -l'entrevista efectuada- no permet esbrinar la naturalesa d'aquells pensaments més generals a que al·ludíem a la hipòtesi. Entenem que es tracta d'un problema seriós, donat que en el model elaborat, i en qualsevol de les tres versions, aquells conceptes són d'una importància fonamental. Tot i que estem convençuts que l'aproximació a un determinat model de lectura tradueix, al nivell concret d'un objecte de coneixement específic, l'aproximació a tota una teoria o, si es vol, filosofia de l'educació¹, les dades empíriques recollides no permeten verificar aquesta suposi-

¹En el capítol primer es troba una reflexió aprofundida sobre aquests conceptes.

ció. En aquest sentit, la hipòtesi, tal com està formulada, es confirma només es part.

La hipòtesi 2, d'especial transcendència per al nostre treball, postulava la "bondat" de les diverses versions del model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora per a donar compte tant dels pensaments pedagògics d'un mestre pel que fa a la comprensió, com de la pràctica d'instrucció que posa en marxa en relació a ella. Així, aquesta hipòtesi es podia descomposar en diverses subhipòtesis: a) els pensaments pedagògics dels mestres poden ser interpretats mitjançant alguna de les tres aproximacions -bottom up, top down, interactiva-; b) la pràctica pedagògica dels mestres pot ser interpretada així mateix a través de conceptes propis de cadascun dels models identificats; c) els pensaments pedagògics es reflecteixen en la pràctica d'instrucció, i s'estableix una correspondència entre ambdós, que possibilita la seva interpretació conjunta utilitzant les versions elaborades. La subdivisió ha resultat útil perquè ens ha permès aprofundir en alguns aspectes problemàtics d'una hipòtesi que agafada en la seva globalitat, es veu corroborada pels resultats de la nostra anàlisi. Assumint d'entrada l'adequació de la hipòtesi, hem de dir que l'anàlisi ha hagut de ser extremadament flexible -com correspon, creiem, a la naturalesa de les dades obtingudes- i encara, l'atribució a un o altre model s'ha fet amb prudència. Aquesta prudència era més necessària a l'hora d'examinar els pensaments pedagògics dels mestres respecte de la lectura. De vegades, petits matisos es convertien en veritables problemes i dificultaven una interpretació simple de les dades. D'altres autors han volgut solventar la qüestió emprant instruments potencialment potents i rigorosos, i suposadament capaços de discriminar les idees i conceptualitzacions dels ensenyants (per exemple, Gove, 1983, elabora la "Conceptual Framework of

Reading Interview²). Deixant de banda el fet que pels objectius de la nostra investigació no era pertinent utilitzar un qüestionari de les característiques d'aquell -tancat, contestat per escrit pels propis mestres, que atén únicament els pensaments dels mestres i no la seva pràctica- hem d'expressar els nostres dubtes sobre la pretesa rigorositat amb que se l'ha volgut investir. Tot i que tornarem sobre aquest aspecte, diguem que l'atribució dels pensaments pedagògics dels mestres a una o altre de les versions del model s'ha configurat com una de les qüestions més àrdues del treball realitzat.

Pel que fa a les observacions de classe, els problemes s'han vist, sortosament, alleugerats. La pauta d'anàlisi ha resultat adequada per als propòsits que guiaven la seva confecció; les modificacions que és necessari imprimir-hi es dirigeixen a enriquir-la, més que no pas a canviar-la. Però de tota manera, l'anàlisi efectuada no permet aprofundir alguns aspectes que es presenten com particularment interessants; ens estem referint a l'estudi de seqüències d'interacció concretes entre el mestre i un alumne, o entre els propis alumnes. De fet, la nostra pauta permetria una anàlisi del primer tipus, introduint molt poques variacions; pel que fa a la interacció entre els alumnes, seria precís afegir un nou conjunt de categories a les que ja es troben presents. Val a dir, però, que l'anàlisi efectuada ha permès identificar pràctiques d'instrucció ben diferenciades, que és possible atribuir a models distints.

Queda per comentar el tema més espinós, és a dir, la possibilitat d'interpretar pensaments i pràctica mitjançant una mateixa versió del model d'anàlisi elaborat. En la

²Vegeu el Cap. I.

nostra opinió, el model ha mostrat la seva plausibilitat: els pensaments es reflecteixen en la pràctica d'instrucció, i en aquest sentit, es possible englobar ambdós en una mateixa aproximació. Ara bé, per la totalitat dels mestres, sembla que els pensaments, les teories sobre l'educació van més enllà del que realment succeeix a la pràctica; si la nostra investigació s'hagués basat únicament en l'estudi de les teories dels mestres o de la seva pràctica d'instrucció, els resultats obtinguts haurien diferit substancialment. Hem de considerar que aquest "desfase" invalida el model elaborat? En la nostra opinió, la resposta ha de ser negativa. Aquesta lleugera falta de correspondència ha de portar a aprofundir en alguns aspectes del model que la nostra investigació ha hagut de deixar de banda. Tal com ho veiem ara, cal un esforç per a integrar els aspectes susceptibles d'influir en els pensaments pedagògics, i aquells que tenen algun impacte en la pràctica d'instrucció. Creiem que aquests darrers, representats sobretot pel material, han rebut un tractament adequat en el nostre treball; els primers, en canvi, han estat menys atesos. Resulta necessari així mateix investigar de quina manera les situacions educatives concretes mediatitzen la relació entre el pensament i l'acció en el cas del mestre. Shavelson i Stern (1981) ja han deixat ben establert que la màxima preocupació d'aquest és assegurar la marxa del procés d'ensenyament/aprenentatge. No resulta arriscat suposar que segons el context educatiu on aquest procés es materialitzi, la influència dels pensaments pedagògics es deixarà sentir de manera diferent. L'aprofundiment d'aquests factors revertirà en una millora del model elaborat, i sobre tot, en un coneixement més fiable de les variables que intervenen en l'ensenyament de la comprensió lectora. La hipòtesi, tanmateix, es veu confirmada en línies generals i obre camins cap a noves recerques.

En relació a la tercera hipòtesi, que establia diferències entre la naturalesa dels pensaments pedagògics dels mestres -més o menys complexos i elaborats- i entre els lligams que s'observaven entre aquests i la pràctica d'instrucció -més o menys estrets-, val a dir que les dades obtingudes no la contradueu. Hem trobat que els mestres propers al model bottom up, que comparteixen les opinions habituals sobre la lectura no s'han format, en línies generals, un concepte propi sobre aquella que reflecteixi un procés de reflexió i d'anàlisi, sinó que més aviat tendeixen a reproduir la definició sobre la lectura comunment acceptada. Les seves opinions no semblen tenir un gran impacte en la pràctica d'instrucció, probablement perquè en aquests casos es troba profundament mediatitzada per l'ús estricte dels materials -els quals, al seu torn, comparteixen aquelles opinions a que al·ludíem. En canvi, en aquells casos en que les afirmacions dels mestres s'allunyen dels postulats habituals -i s'aproximen al model interactiu- palesen un major grau d'elaboració i complexitat, i incideixen efectivament en la pràctica d'instrucció. Es tracta dels mestres que utilitzen el material de manera més crítica, que imprimeixen modificacions a les seqüències d'instrucció que en aquells s'aconsellen, que incorporen a la seva pràctica pedagògica habitual conceptes que hem considerat característics de l'aproximació interactiva -ensenyar a comprendre.

La darrera hipòtesi d'aquest apartat -i l'última que hem de comentar- aventurava la primacia de l'aproximació bottom up per a donar compte de l'univers pensaments/pràctica, i postulava també que la versió menys utilitzada seria la interactiva. Encara que la hipòtesi es confirma en la seva primera premisa, el cert és que la versió menys utilitzada és la top down, i que en canvi, alguns ensenyants (tres) es troben propers als conceptes propis del model interactiu. Aquestes dades són perfectament coherents amb el que ja

haviem trobat quan examinàvem únicament la pràctica d'instrucció (vegeu hipòtesi 11). Deixem doncs el seu comentari conjunt per a la discussió que tot seguit abordarem.

8.2. Discussió.

En algun moment, en aquest treball, dèiem que si el resultat de contrastar empíricament el model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora que hem elaborat aconseguia posar de manifest les seves deficiències i limitacions, de tal manera que a partir d'aquesta investigació fos necessari -i possible- imprimir-hi les modificacions més adients per a enriquir-lo i millorar-lo, ens sentiríem satisfets. La veritat és que, en aquest sentit, tenim motius més que suficients per a estar satisfets, ja que no solament el model ha mostrat les seves deficiències, sinó que cadascuna de les hipòtesis enunciades dóna peu a una sèrie de conjectures i obre un bon nombre de qüestions problemàtiques que no es resolen en el marc de la investigació efectuada. Cal dir, per a fer honor a la veritat, que a la satisfacció que més amunt esmentàvem s'uneix ara un cert neguit, producte de la dificultat que implica no ja donar sortida a tots aquells dubtes i qüestions problemàtiques, sinó únicament presentar-los de forma organitzada i sistemàtica. Es el que intentarem fer en aquest apartat que hem entitolat "Discussió".

Comencem pels pensaments pedagògics dels ensenyants relatius a la lectura. Ja hem vist que les conceptualitzacions de que disposen els mestres podien ser incloses en un o altre model sempre que els entenguéssim en termes flexibles. D'altres autors (Bawden, Buike i Duffy, 1979, vegeu el capítol V) no troben útil la distinció bottom up / top down / interactiu per a donar compte dels pensaments dels mestres, i utilitzen conceptes de caràcter més general: centrat en el contingut /

centrat en l'alumne. En la nostra opinió aquesta categorització presenta alguns inconvenients i aventatges respecte de la que hem fet servir. L'aspecte més problemàtic el constitueix sense cap dubte la reducció de tres categories a dues, amb la qual cosa la que es veu perjudicada és l'aproximació interactiva. De fet, l'aproximació "centrada en el contingut" conté els conceptes propis del model bottom up, mentre que l'aproximació "centrada en l'alumne" inclou idees properes al model top down, barrejades amb algun concepte que es pot considerar interactiu. L'aventatge de la proposta de Bawden i els seus col·legues radica, a la nostra manera de veure, en cridar l'atenció sobre la impossibilitat d'aplicar categoritzacions estrictes a un corpus de dades com el constituït pels pensaments pedagògics. En aquest sentit, estem convençuts que la utilització prudent de les tres aproximacions -bottom up, top down, interactiva- resulta útil, no tant perquè permeti classificar les teories dels mestres respecte de la lectura, sinó perquè fa referència a diversos marcs explicatius d'una mateixa realitat.

Els avantatges del treball de Bawden, Buike i Duffy (1979) no acaben amb el que acabem d'esmentar. Els autors, a l'hora de discutir el paper dels pensaments pedagògics dels mestres sobre la lectura en l'ensenyament d'aquesta, criden l'atenció sobre el que ells anomenen pensaments pedagògics de caràcter més general, i fins i tot assenyalen la primacia d'aquests respecte dels altres en algunes ocasions on es tracta de prendre decisions d'instrucció relatives a la comprensió lectora, o a la lectura. Ja hem dit en comentar els resultats de contrastar les hipòtesis que les dades recollides no permeten referir-se a aquestes teories més generals de que disposen els mestres. Tanmateix, el nostre model les recull, i de fet, fa correspondre cadascuna de les aproximacions sobre la lectura a tres conceptes, que

representen tres maneres diferents d'entendre l'educació, l'aprenentatge, la instrucció -els conceptes d'heteroestructuració del coneixement, d'autoestructuració i d'insteres-structuració, agafats de Not, 1979. A la nostra manera de veure, resulta necessari aprofundir en els conceptes més generals de que disposen els mestres per tal d'entendre quina és la seva postura davant de l'educació en termes genèrics, i com aquesta es concreta en un objecte de coneixement específic, en el nostre cas, l'ensenyament de la comprensió lectora. Aquest aprofundiment no és només necessari en l'àmbit de l'anàlisi. De fet, conèixer la veritable influència dels pensaments pedagògics en la pràctica d'instrucció requereix, entre d'altres coses, saber alguna cosa més de les teories educatives dels mestres. En algunes ocasions, en comparar els protocols d'observació obtinguts en una aula amb l'entrevista amb el mestre responsable hem vist que algunes actuacions només podien ser enteses si s'apel.lava a raons i arguments de caràcter educatiu general; el mateix succeïa amb determinats comportaments docents, tan fortament incardinats en el repertori d'un mestre que no era possible atribuir-los únicament a una determinada manera d'entendre la comprensió lectora i el seu ensenyament, sinó que eren tributaris d'una manera determinada d'entendre l'educació i la interacció educativa. Així, malgrat que les dades recollides en la nostra investigació no fan referència als conceptes educatius generals de que disposen els mestres, convé no oblidar la seva presència en el model elaborat, ni la seva importància, ja que en companyia de les teories més específiques sobre l'objecte de coneixement concret, constitueixen el filtre a través del qual s'intepretaran les altres variables presents en tota situació d'ensenyament/aprenentatge. I ja que ho anomenem, seria interessant conèixer l'impacte d'aquestes variables en la planificació i posta en marxa de les rutines d'ensenyament; és a dir, seria interessant veure com són interpreta-

des des de perspectives conceptuals diferents, i de quina manera influeixen en la instrucció. A aquest respecte, Bawden, Buike i Duffy (1979), i Stern i Shavelson (1983) troben que el nivell i l'habilitat dels alumnes és un determinant de les situacions educatives. Sense entrar a discutir aquest argument, d'altra banda obvi³, el que s'imposa és esbrinar com aquestes habilitats i nivells distints són incorporats per mestres que es decanten a aproximacions diverses, i indagar les diverses sortides que, des d'òptiques diferents, es proposen.

En definitiva, el nostre model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora reflecteix clarament el caràcter fortament interactiu del procés que s'inicia amb la detecció, per part de l'ensenyant, de les variables presents a l'aula, i que desemboca en l'establiment de rutines d'ensenyament -que pressuposen, al seu torn, la interacció entre alumnes i entre mestre i alumnes. Aquest caràcter, com ja hem dit al llarg del treball, impossibilita interpretacions simples, linials i directes de les possibles influències entre les diverses variables. Però lluny de constituir un mar de confusions, aquest procés compta, i el nostre model així ho manifesta, amb un nucli estructurador que dóna sentit i interpreta les dades presents, manifestes i latents en les situacions educatives. Hem postulat, i ho continuem fent, que aquest nucli està constituït pels pensaments pedagògics dels mestres. En aquest sentit, qualsevol treball que tingui com objecte aquelles situacions, s'hi haurà de referir, de la mateixa manera que les investigacions sobre els pensaments dels ensenyants han de tenir un vertent que permeti veure la seva plasmació en la pràctica educativa.

³Recordem només que les normatives i disposicions oficials varien i s'acomoden als diversos nivells de l'escolaritat; no és, doncs, estrany que les situacions d'ensenyament/aprenentatge sofreixin variacions.

Abans de continuar en la línia que ens fa relacionar els pensaments pedagògics amb la pràctica d'instrucció, voldríem dir alguna cosa sobre aquesta. La contrastació empírica de les hipòtesis ha estat, en aquest cas, poc problemàtica, i de fet les nostres expectatives s'han complert en línies generals. Però vèiem, en comentar les dades que els donaven suport, alguns aspectes que oferien resistència. Justament, aquests aspectes són sovint els més interessants i per això cal que ens n'ocupem tot seguit. Una qüestió que ens ha cridat poderosament l'atenció és la diversitat de tipus de lectura que es proposa a les aules visitades, diversitat que es fa extensiva també a aquelles aules en que se segueix un mateix programa de lectura -el que vol dir unes mateixes orientacions metodològiques. Així, a les vuit aules trobem diferents esquemes de lectura, entre els que es distingeixen la lectura col·lectiva, la individual, la silenciosa i la coral. A més, aquesta lectura pot estar introduïda per una explicació detallada del text, per algunes indicacions de caràcter general i nuclear, o no disposar de cap introducció prèvia. Més que el fet en si de la diversitat, el que és interessant constatar és que aquells mestres que concedeixen més importància a la lectura silenciosa i individual (B, D') es troben entre aquells que s'ocupen d'una manera més directa de l'ensenyament de la comprensió; al seu torn, la lectura col·lectiva de fragments molt curts -una ratlla, o un punt i seguit- es troba en seqüències d'instrucció que no contenen activitats específicament dirigides a ensenyar a comprendre. Diguem de seguida que la lectura col·lectiva ha estat observada a totes les aules, ja que constitueix el medi d'assolir alguns dels objectius marcats per a aquests cursos (lectura expressiva, puntuació, entonació...). Per aquest motiu, ens inclinem a pensar que el que és significatiu és la presència d'activitats de lectura silenciosa, que tendeixen a objectius de comprensió.

També, i ara en un altre ordre de coses, resulta significatiu, a la nostra manera de veure, el caràcter de les preguntes que els mestres, sense excepció, plantegen immediatament després de la lectura. Ja hem dit en comentar la hipòtesi que hi feia referència -6- que l'anàlisi havia posat de manifest que les preguntes de tipus "pensa i busca" i de resposta literal relatives al significat d'expressions i fragments del text, eren les més habituals, mentre que era més difícil trobar qüestions que exigissin per part de l'alumne una elaboració personal, sobretot si aquesta requeria la comprensió global del text. Si dèiem més amunt que aquest fet és significatiu és perquè sense entrar-hi, podríem tenir la sensació que el que fan tots els mestres observats és el mateix: fer llegir i plantejar preguntes. Respectant la identitat en l'estructura formal, hem de dir que en el fons, hi ha mestres que es limiten a comprovar la comprensió o el record literal d'allò que han llegit els seus alumnes, mentre que d'altres els obliguen a fer inferències, a relacionar conceptes, a elaborar a partir del que han comprès. L'anàlisi efectuada posa de manifest que en la nostra mostra, els mestres que tendeixen a plantejar preguntes d'aquest tipus són essencialment B, B' i D'. No creiem que sigui una casualitat la coincidència entre els mestres que concedeixen més importància a la lectura silenciosa⁴ i els qui plantegen als alumnes preguntes d'elaboració, que versen sobre el contingut del text o sobre aspectes generals i nuclears d'aquest. Ambdós fets són conseqüències d'un interès específic en la comprensió lectora, i d'una preocupació, que es tradueix en l'entrevista, per posar els medis que condueixen a assolir-la.

⁴No s'han observat seqüències de lectura silenciosa a la classe B'. Tanmateix, a l'entrevista la mestra s'hi refereix.

Si continuem endavant, i considerem l'aspecte de la utilització del material, al que havíem dit en comentar les hipòtesis que s'hi refereixen -7, 8, 9 i 10- hem d'afegir aquí que els mestres que es mostren més crítics respecte de la seva utilitat, i fins i tot aquells que renunciïn a adoptar un programa de lectura en la seva globalitat són precisament els que ja han aparegut citats més amunt i que consideràvem especialment preocupats per la comprensió. De fet, si ens atenem a l'anàlisi efectuada, són aquests els mestres que trobàvem més propers a una aproximació interactiva. Per contra, els ensenyants que segueixen d'una manera més estricta el programa que utilitzen es troben entre els qui clarament era possible inscriure en una perspectiva bottom up (A, C). La qüestió és quelcom més que anecdòtica, sobretot si recordem aquí el que hem trobat pels materials d'instrucció: concepte de comprensió com suma d'habilitats i pràctica inexistència d'activitats dirigides a l'ensenyament, per citar només dos dels aspectes més rellevants. Si ens atenem estrictament al que hem trobat, sembla que aquells ensenyants que gaudeixen d'una conceptualització de la lectura i la comprensió més propera al model interactiu -per tant més complexa, integradora i rica- utilitzen menys rigorosament el material de lectura i en canvi tenen més recursos de cara a l'ensenyament. Al seu torn, els ensenyants més propers al model bottom up tendeixen a seguir les orientacions del material bastant estrictament, de manera que les situacions d'ensenyament/aprenentatge que gestionen estan fortament mediatitzades per les característiques d'aquell. Si es té en compte la naturalesa d'aquestes característiques, no estranyarà que en aquests casos la pràctica d'instrucció es dediqui molt poc a ensenyar i si, en canvi, a avaluar la comprensió lectora.

D'aquest polèmic nucli de qüestions que acabem de citar sorgeixen algunes de les conclusions al nostre parer més

interessants de la investigació menada. Abans d'enunciar-les, hem de tornar a una qüestió que momentàniament havíem deixat de banda. Ens referim a les relacions entre pràctica i pensaments pedagògics, i concretament, als resultats de contrastar empíricament la nostra quarta hipòtesi. Com el lector recordarà, aquesta hipòtesi es confirmava només parcialment, en allò que es refereix a la primacia de la versió bottom up del model d'anàlisi de la comprensió lectora elaborat per a donar compte de les dades observades per a un mateix mestre. En canvi, la nostra expectativa de no trobar mestres propers al model interactiu s'ha vist sortosament defraudada. El fet més sorprenent el constitueix, amb tota seguretat, l'escassa representació de la perspectiva top down. Més amunt apuntàvem que disposàvem d'una explicació per aquest conjunt de fets, i és hora ja d'exposar-la. Per al primer resultat, l'explicació és ben senzilla: els conceptes propis del model bottom up són els més extesos en l'àmbit de la lectura; no és, doncs, estrany que es vegin afavorits quan es compara la seva influència amb la que exerceixen d'altres orientacions. Respecte de la relativa abundància de mestres que es poden considerar propers al model interactiu, és necessari fer dues precisions. La primera, que ja ha estat discutida anteriorment, fa referència al criteri flexible que ha presidit la nostra anàlisi. Potser en una perspectiva estricta cap dels nostres mestres podria ser inclòs en aquest model (per exemple, cap d'ells ensenya a comprendre mentre llegeix amb els nens, segons les recomanacions de Collins i Smith, 1980). Però posar-los junts al mateix sac ens semblava simple, inútil i poc just, quan en realitat observàvem comportaments docents ben diferents, que recolzaven en maneres diverses d'enfocar el tractament que ha de rebre la comprensió lectora. Per això vam decidir, si se'ns permet l'expressió, fer la màniga ampla, i preferíem parlar de "mestres que tendeixen" cap al model interactiu, més que de "mestres interactius". La

segona precisió és relativa a la composició de la mostra. Els mestres que han acceptat voluntàriament participar en una investigació que els reportarà algunes molèsties considerables (la presència d'un observador a la seva classe durant un temps indefinit; l'organització d'una seqüència d'introducció al voltant d'un text amb el qual no hi tenen res a veure; l'acceptació d'una entrevista gravada... etc.) són mestres en un cert sentit especials, que comprenen l'interès i la necessitat de portar a terme investigacions educatives "in situ", i que saben que això només és possible gràcies a la seva col.laboració. Es una mostra per tant sesgada, perquè compta d'entrada amb l'interès i la col.laboració de l'ensenyant, i aquestes característiques que sovint van acompanyades d'una major formació, o d'inquietuds de caire formatiu. En aquestes circumstàncies creiem que és normal que haguem trobat més mestres propers al model interactiu dels que esperàvem; és molt possible que amb una mostra elegida a l'atzar les nostres expectatives s'haguessin vist confirmades. Resta per explicar -o millor, aportar la nostra explicació- el fet que cap dels mestres participants pugui ser considerat totalment top down. Ja hem comentat que en alguns casos hem trobat conceptes propis d'aquest model en les entrevistes realitzades, però sempre juxtaposats amb idees pertanyents a d'altres models; convé recordar aquí l'afirmació de Gove (1983) segons la qual un model top down pur és inexistent. Des del nostre punt de vista argumentar aquesta perspectiva -que ve a ser el mateix que argumentar la postura d'autoestructuració estricta- és realment difícil quan es tracta d'un objecte de coneixement tan concret com la comprensió lectora. Cap mestre que hagi d'ensenyar a llegir a un grup d'alumnes, cap que hagi de conduir-los a assolir la comprensió del text, es manifestarà a favor d'una postura d'aquest estil. El que es pot trobar -el que hem trobat, de fet- és l'al.lusió a conceptes tradicionalment atribuïts a aquesta teoria (motivació,

interès, globalització...) junt amb d'altres més propers al model bottom up, sense cap integració (C, E') o el cas de D, que sembla partir d'una aproximació top down, però que inclou ja alguns conceptes pròpiament interactius. Ens atreviríem a dir que es tracta en el primer cas, de mestres que han adoptat alguns dels conceptes "nous" en educació al nivell més superficial possible, sense que aquesta adopció suposi ni un canvi ni una superació d'altres conceptes per cert més antics. De fet, quan la integració a la que al·ludíem porta a aquesta superació, ens trobem ja amb ensenyants que tendeixen cap el model interactiu. Pel que fa a D, representa bastant bé la transició d'una perspectiva -top down- a una altra -interactiva.

Són molts els aspectes que resten pendents de discussió; els resultats assolits han estat generosos en qüestions problemàtiques que mereixerien la nostra atenció. Però el temor d'anar-nos desviant dels dos nuclis estructuradors del nostre treball -i per què no dir-ho, de no poder oferir sortides per als camins oberts- ens condueixen a l'apartat que potser amb massa pretensió anomenem "Conclusions".

8.3. Conclusions.

Dèiem en la introducció d'aquest capítol que les conclusions a que eventualment poguéssim arribar no havien de ser enteses tant com el punt final d'una investigació com la síntesi d'una fase, que constitueix el punt de partida de nous projectes. Per aquesta raó, estructurarem el present apartat al voltant de tres nuclis evidentment relacionats, però cadascun amb identitat pròpia. Parlarem així del que es configura pròpiament com les conclusions en que desemboca la nostra recerca, i des d'aquest marc abordarem dues qüestions del màxim interès per a nosaltres: les indicacions de cara a

la futura investigació; i les indicacions de cara a la formació dels mestres.

Pel que fa a les conclusions, es tracta, en realitat de sistematitzar i organitzar algunes idees que ja han anat sortint en les pàgines precedents. El lector disculparà, doncs, que el que segueix constitueixi més una enumeració que un discurs pròpiament dit; creiem que és la millor manera d'assolir la síntesi i la claredat necessàries.

En primer lloc, sembla indiscutible que els mestres posseeixen teories, idees, creences... etc., respecte de la lectura i la comprensió lectora. El nostre treball ha mostrat que aquestes idees poden ser atribuïdes a un o altre dels models teòrics sobre la lectura que discutíem a la primera part d'aquesta tesi.

En segon lloc, també hem vist que aquestes idees es reflecteixen en la pràctica d'instrucció que els mestres posen en marxa. De fet, ambdós, pràctica i pensaments pedagògics poden ser interpretats mitjançant alguna de les versions del model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora que hem elaborat.

En tercer lloc, el model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora elaborat s'ha mostrat, en línies generals adequat. Resulta però imprescindible esbrinar el pes específic d'algunes de les variables que el componen. Aquest tema l'abordarem quan tractem les indicacions per a la futura investigació.

En quart lloc, en les seqüències d'ensenyament/aprenentatge on la comprensió lectora hauria de configurar-se com un objectiu a assolir, les observacions palesen que les activitats dirigides a ensenyar a comprendre són extremada-

ment rares. Aquestes mateixes observacions posen de manifest que les activitats relacionades amb la comprensió es dirigeixen a avaluar-la, i que se situen sempre en el que hem anomenat "extensió de la lectura". En cap cas hem vist activitats d'ensenyament de la comprensió incorporades a la lectura del text, on el mestre jugaria un paper preponderant (en el sentit indicat per Baumann, 1985; o Collins i Smith, 1980). En síntesi tot fa pensar que els conceptes propis de l'aproximació interactiva no han estat adoptats en línies generals pels ensenyants (i això és degut, en bona part, a un desconeixement generalitzat), i que continua essent preponderant la visió pròpia del model bottom up, àmpliament difosa.

En cinquè lloc, els materials d'instrucció analitzats en la nostra investigació no ajuden a subsanar la situació que acabem d'esmentar. Les activitats dirigides a la instrucció en l'àmbit de la comprensió lectora són pràcticament inexistents. A això cal afegir les característiques dels textos -llargs, coneguts, plens de frases fetes i expressions- que porten a fer un treball de comprensió parcialitzat i puntual, i les mateixes indicacions de la guia didàctica, que no ofereix recursos metodològics als ensenyants per a ensenyar als nens a assolir la comprensió.

En sisè lloc, sembla que la pràctica d'instrucció es troba profundament mediatitzada pels materials que s'utilitzen com a suport d'aquella. Tanmateix, resulta interessant constatar que més important que el material en si, és la utilització que el mestre en fa. La nostra investigació n'ofereix un bon exemple, donat que mentre que els quatre mestres de segon participants fan servir el mateix programa, les seves actuacions difereixen, en alguns casos notablement.

En setè lloc, i molt relacionat amb el que acabem de dir, si ens atenem a les dades de la nostra investigació, els mestres que disposen d'una conceptualització de la lectura més elaborada i complexa -aquells que es troben més propers al model interactiu- són els que utilitzen menys, no utilitzen, o ho fan d'una manera més selectiva, el material de lectura i les indicacions que en ell es contenen. A la inversa, els mestres els conceptes dels quals respecte de la lectura són més simples i poc elaborats, tendeixen a fer una aplicació més mecànica del material de lectura. Aquests fets venen a palesar que la utilització estricta del material es troba en relació inversa amb la quantitat de recursos de que disposa un ensenyant. Sembla, així, que la manca de recursos es compensa amb la confiança absoluta en el material, que en aquests casos es converteix en la font principal on s'abeuren les rutines d'ensenyament que es posen en marxa.

Convé cridar l'atenció, en aquest punt, sobre un aspecte del nostre model. Ens referim, concretament, a la fletxa que, sortint del material es dirigeix a la casella de "Planificació". Es evident que en el cas que estem comentant esdivindria una fletxa de traç continu, directament enfocada a la part inferior de la casella, la que hem anomenat "Aplicació de tasques d'ensenyament de la comprensió lectora compendia-des en el material" -ens ajustariem més a la realitat si suprimíssim el mot "ensenyament". De fet en la primera formulació del model ja la representàvem segons aquestes característiques. En canvi, quan els ensenyants es troben propers al model interactiu, com hem vist, la utilització que es fa del material és diferent. Convé, doncs, fer-ho palès en la versió interactiva del model. En aquest cas, seria necessari que la fletxa, de traç discontinuu, arribés a la part superior de la casella de planificació (Planificació/selecció de tasques d'ensenyament de la comprensió lectora), i potser seria necessari suprimir la part inferior

lectora), i potser seria necessari suprimir la part inferior d'aquesta casella, ja que en l'estat actual dels materials de lectura -com a mínim, els que hem revisat- no sembla possible que en una perspectiva interactiva es pugui confiar l'ensenyament de la lectura comprensiva a la simple aplicació de les activitats proposades en els llibres.

En vuitè lloc, estretament lligat al que comentàvem una mica més amunt, sembla evident que les situacions d'ensenyament/aprenentatge es caracteritzen per la posta en marxa per part del mestre, de rutines d'ensenyament, en el sentit atribuït per Pérez Gómez (1983) i Shavelson i Stern (1981). Ara bé, aquestes rutines són més variades, i sobre tot més flexibles en relació directa als recursos de que disposa el mestre. Per dir-ho amb unes altres paraules, que faran més evident els lligams d'aquest fet amb el que ja s'ha dit, els mestres que tenen pocs recursos es fixen més en el material i en les indicacions que aquest dona, i les situacions d'ensenyament/aprenentatge que impulsen són poc variades -fins i tot quan desapareix el suport del material. També en aquests mestres s'observen certes dificultats per separar-se de la guia, per a reconvertir tasques, per a variar consignes... etc. El fet és important, perquè situa en el seu lloc la funció i la significació de les "rutines"; com més recursos, formació i possibilitats tingui un mestre, més rutines diferents- i per tant, ajustades a les diverses situacions- podrà arribar a posar en marxa. A la inversa, quan es trobi mancat d'aquells atributs, el repertori de rutines, i especialment, la capacitat de crear-ne de noves, es veuran seriosament compromesos. Les rutines seran, llavors, rutinàries.

En nové lloc, val la pena deixar constància que les relacions que s'estableixen entre els pensaments pedagògics dels ensenyants i la pràctica instructiva que gestionen no són en

manifest que l'impacte dels pensaments és qualitativament més important quan aquests són elaborats i complexes. Hem vist també que aquestes característiques s'associen a l'allunyament respecte de les opinions habituals sobre la lectura. Però això no ha de fer pensar que aquesta sigui la única variable que incideix en la relació a que més amunt al.ludíem. Com ja hem anat dient es pot suposar que les característiques de la situació educativa concreta mediatitzaran així mateix aquells lligams. En qualsevol cas, el que es postula és un conjunt de variables interactuants que són interpretades mitjançant les teories, creences, idees.... etc. relatives a l'educació en general i a l'objecte de coneixement particular en concret. De les característiques de les variables, i per supost, de la naturalesa dels pensaments dependran el diagnòstic de la situació i les decisions d'ensenyament que hom prengui per tal d'assegurar el curs de la instrucció.

En desè lloc, val la pena constatar que tots els mestres entrevistats manifesten les dificultats que comporta pensar seqüències d'instrucció específicament dirigides a ajudar als alumnes a comprendre allò que llegeixen, la qual cosa palesa un coneixement implícit de les limitacions que té el treball que proposen. Però són els mestres que tendeixen a l'aproximació interactiva els qui es mostren més crítics envers la pròpia actuació i els que se senten menys formats per a portar a terme un altre tipus d'ensenyament. Les deficiències de la formació rebuda, en general, i en l'àmbit concret de la didàctica de la lectura, constitueix -aquest sí- un punt d'acord entre tots els mestres que han participat en la investigació.

Per últim, i en onzè lloc, els resultats assolits permeten caracteritzar els diferents comportaments docents observats segons la seva proximitat a un o altre model. Els mestres

segons la seva proximitat a un o altre model. Els mestres que tendeixen a una aproximació bottom up estructuren les activitats relacionades amb la comprensió lectora al voltant de seqüències pregunta/resposta principalment del tipus del tipus "pensa i busca" i "resposta literal"; comproven el grau de comprensió assolida, però no l'ensenyen. Segueixen bastant rigorosament les indicacions del material, i rarament hi introdueixen variacions. En la nostra investigació, aquesta postura està bastant ben representada pels mestres A i C', i amb la interferència d'algun concepte top down (en l'àmbit dels pensaments, que no en el de la pràctica), per C i E'. Els mestres més propers a l'opció interactiva, tot i que utilitzen l'esquema lectura/preguntes/extensió, deixen lloc a tipus de lectura més favorables a la comprensió (silenciosa i individual). Són mestres que recorren sovint al context per a ajudar als alumnes, i que en certa mesura, els ensenyen a comprendre (donen pistes, clarifiquen, ajuden a veure la significació de diversos índexs susceptibles d'afavorir la comprensió... etc.). Més que seguir el programa estrictament, seleccionen d'aquell allò que consideren interessant, i en aquesta selecció sempre es recullen les activitats relacionades amb la comprensió; les preguntes que plantegen, ultra fer referència al significat de paraules, expressions, ...etc., es fixen també en la globalitat del text llegit, i requereixen sovint d'una elaboració personal. En la nostra investigació aquesta línia la representen B, B' i D'. Al costat d'aquestes categories bastant ben definides, trobem també una mestra, D, que parteix, al nostre entendre d'una aproximació top down, però inclou elements propis de la versió interactiva. El que crida l'atenció en aquesta mestra és el tractament global que dóna al treball de llenguatge (en línia de l'aproximació psicolingüística popularitzada per Goodman i Goodman, 1979); la importància que atribueix als aspectes de motivació; la preocupació per procurar activi-

tats de lectura significatives, i l'èmfasi en la comprensió, que paradoxalment no implica activitats dirigides a ensenyar-la. Al costat d'això, la seva convicció de que els nens han d'aprendre a decodificar, i que cal proporcionar situacions de lectura diversificades, on aprenguin a comprendre ens fan pensar que D representa la transició del model top down al model interactiu.

Volem afegir al que hem dit fins aquí que l'adopció de determinats postulats propis del model interactiu per una part important dels mestres que constitueixen la mostra utilitzada és un fet que cal avaluar i valorar com es mereix. En la nostra opinió, aquests mestres han anat molt més enllà del que la formació rebuda els permet; probablement, han estat els interrogants que planteja la pròpia pràctica -interrogants als quals no s'han mostrat sords- els que els han conduït a la situació on es troben. Una situació que evidentment els ajuda a conduir als alumnes cap a un treball més racional en l'àmbit de la comprensió, però, cal no oblidar-ho, una situació en la que es mouen gràcies a la intuïció i l'autodidactisme. La investigació realitzada palesa la necessitat d'una bona formació en el mestre per a que pugui ensenyar a llegir als seus alumnes; a més, d'ella sorgeixen algunes indicacions que podrien ser sotmeses a consideració en l'àmbit de la formació del professorat.

Implicacions per a la formació dels mestres.

Les conclusions que acabem d'enunciar posen de manifest una vegada més la importància de la figura del mestre, en aquest cas, en les situacions d'ensenyament/aprenentatge que s'articulen al voltant de la comprensió lectora. Tanmateix, aquest no és un concepte nou en el nostre treball; en diferents capítols ens hem referit al caràcter essencial dels comportaments docents per a la bona marxa de la

pràctica d'instrucció (capítol III, capítol V). De fet, el paradigma que veu l'ensenyança com un procés de presa de decisions, i el mestre com la persona encarregada de prendre-les, paradigma que hem adoptat com a part constituent del marc teòric de referència, atribueix a l'ensenyança algunes característiques que ja hem comentat, però que val la pena reprendre aquí des del punt de vista de les seves implicacions al nivell de la formació que haurien de rebre els professors. Segons aquest paradigma el mestre processa les informacions presents a l'aula, i mitjançant aquest processament diagnostica la situació educativa. El diagnòstic realitzat es troba a la base de les decisions d'instrucció i de les rutines d'ensenyament que es posen en marxa les quals, com postulàvem al nostre model, se sotmeten a avaluació contínua. Per supost que la capacitat de diagnosticar, i la facilitat per a establir rutines adequades es troba en relació directa amb la formació rebuda per l'ensenyant.

Es precisament en aquest punt on creiem que cal situar una de les implicacions que el nostre treball pot tenir en l'àmbit de la formació del mestres. Fer diagnòstics de la situació, establir rutines pertinents, requereixen uns coneixements amplis, suficients, d'on sigui possible extreure criteris coherents que presideixin les actuacions docents. En la nostra opinió, és necessari dotar els mestres de marcs teòrics sobre l'educació, l'aprenentatge, les situacions d'ensenyament/aprenentatge... et., marcs des d'on sigui possible interpretar la realitat educativa i incloure les decisions que es puguin prendre en un àmbit particular. Sovint, la formació que reben els mestres es caracteritza per fixar-se en els aspectes aplicats, pràctics, en relació a objectes de coneixement determinats, i per la manca de referents teòrics amplis, susceptibles de donar sentit a comportaments docents concrets. La investigació realitzada

posa de manifest que algunes situacions observades en l'àmbit de l'ensenyament de la comprensió lectora no poden ser atribuïdes sense més a un desconeixement de teories i estratègies "noves" en aquest camp; a la nostra manera de veure, aquestes situacions palesen l'escassa consistència d'uns marcs o principis generals on els mestres puguin recórrer quan els falten coneixements concrets en relació a un contingut determinat. Subsanan aquest estat de coses requereix, sobre tot, un canvi en la manera com sovint s'ha conceptualitzat el mestre. Aquest no és un animador, dotat d'una iniciativa ilimitada i d'una capacitat d'imaginació que el permeti anar improvisant a cada moment les millors situacions per a que els alumnes aprenguin; tampoc és, per supòsit, un dispensador de fitxes i exercicis prèviament elaborats i organitzats. El mestre és un professional que té al seu càrrec la tasca d'ensenyar; això requereix disposar de coneixements que el permetin analitzar les variables que intervenen en cada moment en les situacions educatives, i que l'ajudin a conèixer i interpretar la veritable significació de qualsevol pràctica docent. Gimeno (1983), a qui ja citàvem en el capítol V, dibuixa les línies programàtiques del que hauria de constituir la formació dels ensenyants en el paradigma en que ens hem situat. La nostra adhesió, una vegada més a aquella proposta (vegeu pàg. 257), ens permet passar a ocupar-nos de les implicacions que té el nostre treball per a la formació de mestres en l'àmbit de la comprensió lectora.

Assumint que el que hem dit fins aquí és un requisit necessari per a formar els ensenyants en la didàctica de la comprensió lectora -però reconeixent que el seu abast concerneix el conjunt de la formació que han de rebre- voldríem dir alguna cosa sobre allò que, al nostre judici, podria ajudar als mestres a l'hora d'ensenyar els nens a llegir comprensivament. D'entrada, creiem necessari que els

mestres disposin d'alguns coneixements sobre la comprensió, quines variables hi intervenen, com s'hi arriba... etc. A aquest nivell, és segur que alguns conceptes propis de les teories del processament de la informació poden mostrar-se especialment útils, i posar de relleu els lligams existents entre la comprensió lectora i la comprensió del món en general. Un coneixement d'aquest estil ajudaria a clarificar el concepte de comprensió, i constituïria un excel·lent graó entre aquells marcs teòrics més generals a que al·ludíem més amunt i el coneixement d'estratègies i tècniques concretes -coherents amb la perspectiva teòrica adoptada- per a portar a terme l'ensenyament. Volem insistir en la necessitat d'emmarcar aquestes estratègies si no es vol córrer el risc de convertir-les en un receptari d'abast limitat i utilitat dubtosa. Entre les tècniques i estratègies que, al nostre parer, haurien de conèixer els ensenyants, s'hi troben evidentment les que vam exposar en el capítol III (L'ensenyament en el model interactiu). Com el lector recordarà, el "modelatge" durant la lectura per part del mestre, i el pas progressiu de la responsabilitat del mestre als alumnes (Collins i Smith, 1980; Pearson i Gallagher, 1983) en l'emissió i verificació d'hipòtesis, eren algunes de les recomanacions que amb més insistència trobàvem. Al costat d'això, la utilització del context, la compensació dels errors, i en general, el foment de les habilitats metacognitives, constituïen el nucli a partir del qual seria possible establir situacions d'ensenyament/aprenentatge l'objecte de les quals fos la comprensió lectora, i susceptibles d'adequar-se a cada realitat concreta.

Hodges (1980), indica també la necessitat d'ensenyar als mestres a utilitzar els programes de lectura "(...) d'una manera diagnòstica." (p,114), és a dir, segons les necessitats dels seus alumnes. El nostre acord amb aquesta proposta és total. El programa o material de lectura pot ser un útil i un recurs molt valuós per a les situacions educatives. El

problema sorgeix, com hem vist, quan es converteix en el recurs. Estem, a més, convençuts que qualsevol mestre que hagi rebut i interioritzat una formació que respecti les característiques que hem anomenat, gaudeix de recursos considerables, que el permeten situar el material al nivell que correspon: útil, suport, recurs entre d'altres. En aquest sentit, aprendre a utilitzar-lo d'una manera selectiva, al seu servei, l'ajudarà indubtablement en la seva tasca. Per supost, utilitzar el material de manera selectiva, així com el conjunt de la proposta que estem fent, requereix del mestre una capacitat de diagnòstic que es basa en l'observació sistemàtica dels alumnes, dels progressos que fan i les dificultats que enfronten. És un aspecte que al nostre parer haurien de tenir en compte les Escoles de Formació del Professorat i no deixar a l'atzar de les aptituds i intuïció dels futurs ensenyants.

Per últim, però primer probablement en importància, els mestres han de saber que per a que un nen llegeixi comprensivament, cal ensenyar-lo a fer-ho; per a que pugui respondre preguntes, trobar la frase més important, fer un resum, o inventar un títol, ha de rebre la instrucció adequada. Al costat d'això, els mestres han de saber també que per a ensenyar els seus alumnes, per a proporcionar aquesta instrucció, són insubstituïbles. L'exigència d'una bona formació és doncs consustancial a l'èxit d'aquesta compromesa tasca.

Implicacions de cara a la futura investigació.

Són tants els interrogants que resten oberts en l'àmbit de l'ensenyament de la comprensió lectora que resulta poc menys que impossible citar-los amb pretensions d'exhaustivitat. Ens limitarem, en aquest apartat, a comentar alguns aspectes que convindria reprendre en futurs projectes i que estan relacionats amb el que hem fet, i amb els problemes i limitacions que ha manifestat la contrastació empírica del model elaborat.

Un aspecte prioritari que al nostre judici cal abordar està constituït pels pensament pedagògics del ensenyants. La nostra investigació, des de la seva perspectiva, ha palesat la importància d'aquests pensaments, i corrobora així el que ja havia estat trobat per d'altres recerques. Però com hem dit més amunt, és necessari aprofundir en la naturalesa d'aquests pensaments i esbrinar les relacions que s'estableixen entre les conceptualitzacions respecte de la lectura i de la comprensió lectora i les teories o marcs més generals de que disposen els mestres, que serien en tot cas els responsables de la coherència que hauria de presidir les seves actuacions professionals. En aquest sentit, considerem que la recerca futura hauria de prendre, com a mínim, un doble camí. Un conduïria al disseny d'investigacions semblants a la que hem menat, en l'àmbit concret de la comprensió lectora i en d'altres àmbits, per tal de poder observar la influència d'aquells marcs més generals en les concepcions sobre diferents objectes de coneixement, i, a la vegada, la funció que aquestes tenen en la configuració dels marcs a que hem al·ludit. L'altre camí a que ens referíem hauria de portar a l'elaboració d'instruments de recollida de dades i d'anàlisi susceptibles de discriminar les diverses aproximacions a que tendeixen els mestres amb la màxima rigorositat. Es tracta de dos camins que no es

confonen, però que convergeixen en el millor coneixement de les relacions que s'estableixen entre les teories de caràcter més general i les més específiques de que disposen els ensenyants.

L'estratègia d'investigació utilitzada, que implica l'anàlisi conjunta dels pensaments pedagògics i la pràctica d'instrucció sembla particularment adequada, no solament per a esbrinar la naturalesa de les relacions que s'estableixen entre ambdós universos, sinó també per a avaluar l'abast veritable de cadascun. Com ja hem dit en algun moment, els resultats assolits per la nostra investigació haurien diferit profundament si ens haguéssim ocupat només de la pràctica, o de la teoria que la sustenta. Contrastar l'una amb l'altra sembla un bon mètode per a avaluar el pes específic de cadascuna. En la nostra opinió, aquest és un aspecte que convé no perdre de vista en qualsevol investigació que tingui per objecte les situacions d'ensenyament/aprenentatge.

Hem insistit en les pàgines precedents sobre la necessitat d'esbrinar la influència de les característiques concretes de les situacions educatives en l'actualització dels pensaments pedagògics dels docents. S'obre així una via a dissenys d'investigació contextualitzats que permetran un coneixement més aprofundit de les variables de diversa índole que intervenen en l'ensenyança.

El treball realitzat crida també l'atenció sobre la importància que revesteixen els materials utilitzats com a suport en les situacions educatives, el que hem anomenat programes de lectura. Creiem que la nostra investigació aporta elements suficients que aconsellen la revisió exhaustiva d'aquests programes, o com a mínim, dels més coneguts i utilitzats. En la nostra opinió, una revisió d'aquest estil

hauria de fixar-se en el tipus de textos que s'ofereix als alumnes, les situacions d'ensenyament/aprenentatge que és possible articular al voltant i a partir dels exercicis i fitxes que els acompanyen i les característiques de les orientacions metodològiques i recursos que proporciona a l'ensenyant. Però la reflexió realitzada sobre els materials, d'una banda, i la funció del mestre, d'altra banda, obliga, al nostre parer a abordar una altra qüestió, de caràcter més general i crucial per a l'ensenyament. Ens referim a la necessitat d'obrir un procés de reflexió sobre la funció i el pes específic que ha de tenir el material en les situacions d'ensenyament/aprenentatge: determinant? orientació? recurs entre d'altres? consultiu?. L'opció que es prengui serà definitiva per a les característiques que adoptaran els llibres i guies didàctiques, i com ja hem vist, pot ser definitiva per a la direcció que prendrà el procés educatiu. Abordar les qüestions relatives al material requereix el concurs d'especialistes de diversa formació implicats en un projecte comú. Aquest projecte -l'elaboració de materials útils, que constitueixin un veritable suport per les situacions d'ensenyament/aprenentatge-, només pot arribar a bon terme si es disposa de marcs amplis de referència sobre l'educació i la seva concreció en els diferents nivells educatius i continguts d'aprenentatge. El fet que aquest marc estigui elaborat -vegeu Coll, 1986: Marc curricular per a l'ensenyament obligatori- anima a pensar que projectes com el que hem esmentat -entre molts d'altres- es podran posar en marxa ben aviat. La seva repercussió en l'educació justifica, des del nostre punt de vista, els esforços que caldrà esmerçar-hi.

Els resultats assolits per la nostra investigació apunten també la necessitat de portar a terme recerques de caràcter "micro" que investiguin seqüències d'interacció complertes entre el mestre i l'alumne -o els alumnes. Les recerques

d'aquest estil informaran, d'una banda sobre la repercussió de les estratègies d'ensenyament utilitzades, i d'altra banda vindran a dotar de significació algunes caselles del nostre model de les que no ens hem ocupat, les relatives als alumnes. Aquest fet tindrà l'aventatge addicional d'esbrinar el pes específic de la dinàmica que es crea a la classe en la concreció del nostre model. La pauta d'anàlisi elaborada recollia ja aspectes d'aquesta interacció específica en l'àmbit de la comprensió lectora -l'actuació de l'ensenyant davant les preguntes dels alumnes; davant els errors que cometem; el tipus de preguntes que planteja... etc. De fet, tant les categories de la pauta relatives al a "Intervenció del mestre" com els protocols d'observació de que es disposa, permetrien ja una anàlisi de la interacció. Tanmateix, si haguéssim d'abordar una investigació sobre aquest objecte, caldria efectuar algunes modificacions que ajustessin l'instrument a l'ús que se n'hauria de fer.

També en l'àmbit de la interacció fóra necessari atendre la que s'estableix entre els alumnes, i la seva incidència en l'assoliment dels objectius de comprensió. Entre les dades de que disposem convé recordar a aquest propòsit les de la classe D, on els alumnes, per raons que vam explicar al seu moment, treballen sovint en parelles. Analitzar el procés que s'estableix, i els resultats a que s'arriba en aules que es caracteritzin per "organitzacions socials" diferents, i analitzar les raons que esgrimeixen els docents en relació a aquest tema i la manera com faciliten o impedeixen la interacció entre els seus alumnes es configura com un objecte d'investigació de notable interès.

Per últim, creiem que la nostra investigació requereix complementar-se amb d'altres que, partint de dissenys similars, enriquits amb les millores que l'experiència permet intuir, ampliessin el seu camp d'acció a nivells

inferiors i superiors de l'educació. Ja vam argumentar les raons que ens portàven a realitzar la recerca a segon i tercer curs d'Educació General Bàsica; estem convençuts que disposar de dades similars sobre el que succeeix a primer curs i, especialment, a la resta del cicle mitjà i el superior, on gaudir d'una bona comprensió lectora és condició indispensable per a l'èxit acadèmic, explicaria, a més del tractament que rep la lectura comprensiva, molts dels fracassos que experimenten els alumnes en el curs de la seva escolaritat. En aquest sentit, fóra convenient establir connexions amb recerques l'objecte de les quals el constituïssin les tècniques i hàbituds d'estudi.

Seria possible continuar esmentant implicacions i indicacions per a la investigació futura a partir del que hem fet; de segur que bona part d'aquestes indicacions tindrien per objecte millorar-ho. Però preferim detenir-nos aquí. Hem arribat ja al punt final del nostre treball. El llarg procés que hem intentat reflectir en aquestes pàgines pot caracteritzar-se mitjançant un adjectiu que hem utilitzat repetidament: ha estat, sobretot, un procés d'interacció. Interacció entre l'investigador i la realitat a que s'enfronta, interacció entre les nostres expectatives i hipòtesis i les resistències que oferia la realitat que volíem investigar. D'aquesta interacció, més enllà del que roman escrit, ens queda personalment la sensació d'haver après i, a la vegada, de tenir nous i seriosos dubtes. Es, en aquest sentit, ho hem de reconèixer, una barreja d'íntima satisfacció i d'inquietud punyent, que ens impulsa a continuar treballant en el camí iniciat. Un camí que només aprenem a recórrer a mesura que hi anem avançant.

BIBLIOGRAFIA.

- ADAMS, M.J. (1980) Failures to comprehend and levels of processing in reading. In: R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 11-32.
- ADAMS, M.J. (1982) Models of reading. In: J.F. La Ny & W. Kintsch (Eds.): Language and comprehension. Amsterdam: North Holland Publ. Co. (Eds.), 193-206.
- ADAMS, M.J. & COLLINS, A.M. (1979) A schema-theoretic view of reading. In: R.O. Freedle (Ed.): Discourse processing: Multidisciplinary perspectives. Norwood, New Jersey: Ablex Publ. Co., 1-22.
- ALLAL, L. (1980) Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. Infancia y aprendizaje, 11, 4-22.
- ALLINGTON, R.L. (1980) Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading. Journal of Educational Psychology, 72, 3, 371-377.
- ALONSO, J. & MATEOS, M.M. (1985) Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y aprendizaje, 31-32, 5-19.
- AMIDON, E.J. & HOUGH, J.B. (1967) Interaction analysis theory, research and application. Massachusetts: Addison - Wesley Publ. Co.
- ANDERSON, R.C. (1977) The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of the Conference. In: R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 415-431.
- ANDERSON, R.C. & PEARSON, P.D. (1984) A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York: Longman, 255-291.
- BAIN, D. (1985) L'analyse des textes architypiques. In: J.P. Bronckart (Ed.): Le fonctionnement des discours. Paris: Delachaux et Niestle, 67-99.

- BAIN, D., DAVAUD, C., BRONCKART, J.P., PASQUIER, A. & SCHNEUWLY, B. (1982) Classification des textes pour la rédaction et l'analyse. Pratiques et Théorie, 28.
- BAKER, L. & BROWN, A.L. (1984) Metacognitive skills and reading. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York: Longman, 353-394.
- BAUMANN, J.F. (1985) La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. Infancia y Aprendizaje, 31-32, 89-105.
- BAWDEN, R., BUIKE, S. & DUFFY, G.G. (1979) Teacher conceptions of reading and their influence on instruction. Research Series, no. 47. East Lansing, Michigan: Institute for research on teaching.
- BECK, I.L. & BLOCK, K.K. (1979) An analysis of two beginning reading programs: some facts and some opinions. In: L.B. Resnick & Ph.A. Weaver (Eds.): Theory and Practice of Early Reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum (vol. 1), 297-318.
- BELLENGER, L. (1979) Los métodos de lectura. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- BENET, I., CORREIG, M. & MARGALEF, M.C. (1981) Guia del mestre. Cicle inicial, segon curs. Barcelona: Onda.
- BENET, I., CORREIG, M., MARGALEF, Ma.C. & UDINA, Ma.J. (1983) Colorín Colorado.... Cuaderno de trabajo. Segundo curso de lengua. Barcelona: Onda.
- BENET, I., CORREIG, M., MARGALEF, Ma.C. & UDINA, Ma.J. (1983) Guía del maestro. Ciclo Inicial, segundo curso. Barcelona: Onda.
- BENET, I., CORREIG, M. & MARGALEF, Ma.C (1981) Vet-ho aquí. Quadern de Treball. Segon curs de llengua. Barcelona: Onda.
- BRONCKART, J.P. (1979) Pour une méthode d'analyse de textes. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles.
- BRONCKART, J.P. (Ed.) (1985) Le fonctionnement des discours. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestle.

- BRONFENBRENNER, U. (1976) The experimental ecology of education. American Psychologist, 5, 5-15.
- BROWN, A.L. (1980) Metacognitive development and reading. In: R.J. Spiro, B.C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 453-481.
- BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C. & DAY, J.D. (1981) Learning to learn: On training students to learn from texts. Educational Researcher, 10, 14-24.
- CAPARROS, A. (1980) Los paradigmas en Psicología. Barcelona: Horsori.
- CARDINET, J. & WEISS, J. (1980) L'enseignement de la lecture dans le canton de Neuchâtel. In: J. Weiss (Ed.): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne: Peter Lang, 179-199.
- CARROLL, J.B. & WALTON, M. (1979) Has the reel reeding prablum bin lade bear? Summary comments on the theory and practice of early reading. In: L.B. Resnick & Ph. A. Weaver (Eds.): Theory an Practice of Early Reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum (vol. 3), 317-354.
- CHALL, J.S. (1967) Learning to read: the great debate. New York: McGraw-Hill.
- CHALL, J.S. (1979) The great debate: ten years later, with a modest proposal for reading stages. In: L.B. Resnick & Ph.A. Weaver (Eds.): Theory and practice of early reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, (vol. 1), pp.29-55.
- COHEN, R. (1983) Self-generated questions as an aid to reading comprehension. The Reading Teacher, April, 770-775.
- COLL, C. (1977) El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: aspectos epistemológicos. Infancia y Aprendizaje, 7, 60-73.
- COLL, C. (1980) Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos. In: C. Coll & M. Forns (Eds.): Areas de intervención de la Psicología. 1. La educación como fenomeno psicologico. Barcelona : Horsori, 63-104.

- COLL, C. (1981) Algunos problemas planteados por la metodología observacional: niveles de descripción e instrumentos de validación. Anuario de Psicología, 24, 111-131.
- COLL, C. (1983a) La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. In: C. Coll (Ed.): Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid: Siglo XXI, 183-201.
- COLL, C. (1983b) El estudio del proceso de enseñanza. Document Intern no publicat. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- COLL, C. (1983c) Concepto, método, fuentes y programa de Psicología de la Educación. Memoria presentada al concurso-oposición para la provisión de la Cátedra de Psicología de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- COLL, C. (1985) Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Anuario de Psicología, 2, 33, 60-70.
- COLL, C. (1986) Marc curricular per a l'ensenyament obligatori. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- COLLINS, A. & SMITH, E.E. (1980) Teaching the process of reading comprehension. Technical Report n.182. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading.
- CORREIG, M. & DESCLOT, M. (1980) Vet-ho aquí. Segon nivell. Barcelona: Onda [versió castellana: (1983), Colorín, colorado...].
- CORREIG, M., MARGALEF, M.C., OLLE, M.A., PUJADO, R.M., RIBAS, T. & UDINA, M (1982) Guía del maestro de los libros de lengua. Cuenta cuanto cuento. Del dicho al hecho. Barcelona: Onda.
- CORREIG, M., MARGALEF, Ma.C, OLLE, M.A. & UDINA, M.J. (1982) Cuenta cuanto cuento. [Cuaderno de trabajo]. Barcelona: Onda.
- DANEMAN, M., CARPENTER, P.A. & JUST, M.A. (1982) Cognitive processes and reading skills. Advances in Reading/Language Research. Jai Press 1, 83-124.

- DANKS, J.H. & FEARS, S.R. (1979) Oral Reading: does it reflect decoding or comprehension?. In: L.B. Resnick & Ph. A. Weaver (Eds.): Theory and practice of early reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum. (vol.3), 89-108.
- DE KETELE, J.M. (1984) Observar para educar. Madrid: Visor/Aprendizaje.
- DEHN, N. (1984) An AI Perspective on Reading Comprehension. In: J. Flood (Ed.): Understanding Reading Comprehension. Newark, Delaware: International Reading Association, 82-100.
- DEL RIO, P. (1982) Cuando los árboles no dejan ver el bosque. Cuadernos de Pedagogía, 96, 8-13.
- DESCLOT, M. (1984) Cuenta cuanto cuento. Tercer curso. Barcelona: Onda.
- DOYLE, W. (1978) Paradigms for research on teacher effectiveness. In: L.S. Shulman (Ed.): Review of research in education. (vol. 5) Itaca, Ill.: Peacock.
- DUFFY, G.G. & ROEHLER, L.R. (1982) The illusion of instruction. Reading Research Quarterly, XVIII, 3, 438-445.
- DURKIN, D. (1978-79) What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. Reading Research Quarterly, 14, 481-533.
- ENGLERT, C.S. & SEMMEL, M.I. (1983) Spontaneous teacher decision making in interactive instructional contexts. Journal of Educational Research, 77, 2, 112-121.
- EQUIPO BLANCA DE LOS RIOS. (1983) Escribir. Plan de Redacción. Madrid: Ediciones S.M.
- FERREIRO, E. (1977) Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée, 36, 2, 109-130.
- FITZGERALD, J. (1983) Helping readers gain self-control over reading comprehension. The Reading Teacher, 37, 249-253.
- FLANDERS, N.A. (1977) Análisis de la interacción didáctica. Salamanca: Anaya [Analysing teacher behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publ. Co., 1970].

- FLESH, R. (1955) Why Johnny can't read, and what you can do about it. New York: Harper.
- FREDERIKSEN, C.H. (1979) Discourse comprehension and early reading. In: L.B. Resnik & Ph.A. Weaver (Eds.): Theory and practice of early reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, (vol. 1), 156-186.
- GABUCIO, F. (1983) El concepto de paradigma en psicología: alcance y limitaciones. Tesis de licenciatura no publicada. Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.
- GAGE, N.L. (1978) The scientific basis of the art of teaching. New York: Teachers College Press.
- GILLIERON, Ch. (1980) El psicopedagogo como observador: por qué y como. Infancia y aprendizaje, 9, 7-21.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. Educación y sociedad, 2, 51-73.
- GOODMAN, K.S. & GOODMAN, Y.M. (1979) Learning to read is natural. In: L.B. Resnick & Ph. A Weaver (Eds.): Theory and practice of early reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, (vol 1), 137-154.
- GOODMAN, Y.M. & BURKE, C. (1982) Reading strategies: Focus on comprehension. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- GOMEZ REA, J. & MASCARO, J. (1982) Lenguaje 3. Madrid: Santillana.
- GOUGH, P.B. (1972) One second of reading. In: J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.): Language by ear and by eye. Cambridge: MIT Press.
- GOUGH, P.B. (1984) Word recognition. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of reading research. New York: Longman, 225-253.
- GOVE, M.K. (1983) Clarifying teachers' beliefs about reading. The Reading Teacher, 3, 37, 261-268.

- GRAN ENCICLOPEDIA CATALANA (1975) Barcelona:
Enciclopèdia catalana. (vol. 8).
- GUSZAK, F.J. (1967) Teacher questioning and reading.
The Reading Teacher, 21, 227-234.
- GUTHRIE, L.F. & HALL, W.S. (1984) Ethnographic
approaches to reading research. In: P.D. Pearson
(Ed.): Handbook of reading research. New York:
Longman, 91-109.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982) Exploraciones sobre las
funciones del lenguaje. Barcelona: Editorial
Medica y Tecnica. [Explorations in the functions
of language. London: E. Arnold, 1973].
- HAMILTON, D. & DELAMONT, S. (1978) Investigación en el
aula: una crítica y un nuevo planteamiento. In:
M. Stubbs & S. Delamont (Eds.): Las relaciones
profesor - alumno. Barcelona: Oikos-Tau, 15-33.
- HARRIS, A.J. (1979) The effective teacher of reading,
revisited. The Reading Teacher, November,
135-149.
- HARSTE, J. & BURKE, C.L. (1977) A new hypothesis for
reading teacher research: both the teaching and
learning of reading are theoretical based. In:
P.D. Pearson & J. Hansen (Eds.): Reading: theory,
research and practice. Clemson, S.C.:
Twenty-sixth Yearbook of the National Reading
Conference, 32-40.
- HESS, R.D., HOLLOWAY, S., PRICE, G.G. & PATRIK
DICKSON, W. (1982) Family environments and the
acquisition of reading skills. In: L.M. Laosa &
I.E. Sigel (Eds.): Families as Learning
Environments for Children. New York: Plenum Press,
87-113.
- HEWITT, G. (1982) A critique of research methods in
the study of reading comprehension. British
educational research, 8, 1, 9-29.
- HODGES, C. (1980) Reading comprehension in the fourth
grade: three data - gathering methods. In: M.L.
Kamil & A.J. Moe (Eds.): Perspectives on reading
research and instruction. Washington: National
Reading Conference, 110-116.

- HUEY, E. (1908) The Psychology and pedagogy of reading. New York: McMillan (2a. Edicio: Cambridge, Mass: MIT press, 1968).
- JENKINS, J.R. & PANY, D. (1980) Teaching reading comprehension in the midle grades. In: R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.): Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 555-574.
- JUST, M.A., CARPENTER, P.A. & WOOLLEY, J.D. (1982) Paradigms and processes in reading comprehension. Journal of Experimental Psychology: General, 111, 2, 228-238.
- KAMIL, M. (1984) Current traditions of reading research. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York: Longman, 39-61.
- KAMIL, M. & PEARSON, P.D. (1979) Theory and practice in teaching reading. New York University Education Quaterly, Winter, 10-16.
- LA BERGE, D. & SAMUELS, J. (1974) Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6, 293-323.
- LEVY, B.A. (1981) Interactive processing during reading. In: A.L. Lesgold & Ch.A. Perfetti (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 1-35.
- LOBROT, M. (1974) Alteraciones de la lengua escrita y remedios. Barcelona: Fontanella.
- MARKMAN, E.M. (1979) Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. Child Development, 50, 643-655.
- MARKMAN, E.M. (1981) Comprehension monitoring. In: W.P. Dickson (Ed.): Children's oral comunication skills. New York: Academic Press.
- MIALARET, G. (1972) El aprendizaje de la lectura. Madrid: FAX.
- MINSKY, M. (1975) A framework for representing knowledge. In: P.H. Winston (Ed.): The psychology of computer vision. New York: McGraw-Hill.

- MIRAS, M. (1982) La problemática lenguaje-clase social: revisión de algunos aspectos. Anuario de Psicología, 27 (2), 49-67.
- MIRAS, M. (1983) La actividad enunciativa en situación de juego: aspectos evolutivos y sociolingüísticos. Anuario de Psicología, 29, (2), 27-66.
- MITCHELL, P.B. (1982) The process of reading. A cognitive analysis of fluent reading and learning to read. New York: J. Wiley.
- NORMAN, D.A., RUMELHART, D.E. & LNR Research Group (1975) Explorations in cognition. San Francisco: Freeman.
- NORMAN, D.A. & BOBROW, D.G. (1979) Sobre el papel de los procesos activos de la memoria en la percepción y la cognición. In: Ch.N. Cofer (Ed.): Estructura de la memoria humana. Barcelona: Omega, 127-147 [edición original: 1975].
- NOT, L. (1979) Les pédagogies de la connaissance. Toulouse: Privat.
- OTTO, J. (1982) The new debate in reading. The Reading Teacher, 1, 36, 14-18.
- PEARSON, D.P. & GALLAGHER, M.C. (1983) The instruction of reading comprehension. Contemporary Educational Psychology, 8, 317-344.
- PEARSON, P.D. & JOHNSON, D.D. (1978) Teaching reading comprehension. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1983) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. In: J. Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (Eds.): La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 95-138.
- PERFETTI, Ch.A. & LESGOLD, A.M. (1979) Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. In: L.B. Resnick & Ph.A. Weaver (Eds.): Theory and Practice of Early Reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, (vol. 1), 57-84.
- PIAGET, J. (1972) El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe. [Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1923].

- PLA, M. (1982) Evolución histórica de los distintos métodos y enfoques. Cuadernos de Pedagogía, 95, 4-7.
- POSTIC, M. (1978) Observación y formación de los profesores. Madrid: Morata.
- RAPHAEL, T., WINOGRAD, P. & PEARSON, P.D. (1980) Strategies children use in answering questions. In: M. I. Kamil & A. J. Moe (Eds.): Perspectives on reading and instruction. Washington: National Reading Conference, 56-63.
- RAPHAEL, T.E. (1982) Question-answering strategies for children. The Reading Teacher, November, 186-190.
- ROSENSHINE, B. & STEVENS, R. (1984) Classroom instruction in reading. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of reading research. New York: Longman, 745-798.
- ROSENSHINE, B.V. (1976) Classroom instruction. In: N.L. Gage (Ed.): The Psychology of Teaching methods. Chicago: University of Chicago Press.
- RUMELHART, D.E. (1977) Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic (Ed.): Attention and Performance VI. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 573-603.
- RUMELHART, D.E. (1980) Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 33-58.
- RUMELHART, D.E. & ORTONY, A. (1982) La representación del conocimiento en la memoria. Infancia y aprendizaje, 19-20, 115-158. [The representation of knowledge in memory. In A.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (Eds.) Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, 1977].
- RUSIÑOL, S. (1979) L'auca del senyor Esteve. Barcelona: Edicions 62 [la. edició: 1907].
- SAMUELS, S.J. (1979) The method of repeated readings. The Reading Teacher, (January), 403-408.

- SAMUELS, S.J. (1982) Understanding the reading process. School Psychology Review, 11, 3, 230-238.
- SAMUELS, S.J. & KAMIL, M.L. (1984) Models of the reading process. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York: Longman, 185-224.
- SCHANK, R.C. (1979) El papel de la memoria en el procedimiento del lenguaje. In Ch. N. Cofer (Ed.) Estructura de la memoria humana. Barcelona: Omega, 181-212. [Edicio original: 1975]
- SCHNEUWLY, B. (1985) Le texte intermédiaire: un espace qui éclate. In: J.P. Bronckart (Ed.): Le fonctionnement des discours. Paris: Delachaux et Nietsle, 101-144.
- SCOTT-JONES, D. (1984) Family influences on cognitive development and school achievement. Review of Research in Education, 11, 259-304.
- SHAVELSON, R.J. & STERN, P. (1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. Review of Educational Research, 51, 4, 455-498.
- SIGUAN, M. (1979) Lenguaje y clase social en la infancia. Madrid: Pablo del Rio.
- SIMON, A. & BOYER, E.G. (1967) Mirrors for behavior: an antology of classroom observation instruments. Philadelphia: Research for Better Schools.
- SMITH, F. (1979) Conflicting approaches to reading research and instruction. In: L.B. Resnick & Ph.A. Weaver. (Eds.): Theory and Practice of Early Reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum. (vol. 2), 31-42.
- SMITH, F. (1983) Comprensión de la lectura. México: Trillas. [Understanding Reading. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971].
- STERN, P. & SHAVELSON. R.J. (1983) Reading teachers' judgments, plans and decision making. The reading teacher, 37, 280-286.
- STRANGE, M. (1980) Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. The Reading Teacher, 33, 391-397.

- TIERNEY, R.J. & CUNNINGHAM, J. (1984) Research on teaching reading comprehension. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York: Longman, 609-655.
- TIERNEY, R.J., READENCE, J.E. & DISHNER, E.K. (1980) Reading strategies and practices. Boston: Allyn and Bacon.
- VADILLO, E. & MASCARO, J. (1982) Naturaleza 3. Madrid: Santillana.
- VAN DIJK, T.A. (1983) La ciencia del texto. Barcelona: Paidós [Edició original: 1978].
- VENEZKY, R.L. (1984) The History of Reading Research. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York: Longman, 3-37.
- VENEZKY, R.L. & MASSARO, D.W. (1979) The role of orthographic regularity in word recognition. In: L.B. Resnick & Ph.A. Weaver (Eds.): Theory and Practice of Early Reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum. (vol. 1), 85-107.
- VYGOTSKI, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica.
- WEAVER, Ph. & RESNICK, L.B. (1979) The theory and practice of early reading: an introduction. In: L.B. Resnick & Ph.A. Weaver (Eds.): Theory and Practice of Early Reading. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum. (vols. 1,2,3,), 1-27.
- WEINER, W. & PALERMO, D.S. (1973) Paradigms and normal science in Psychology. Science Studies, 3, 211-244.
- WEISS, J. (1980) Enseignement préscolaire et apprentissage de la lecture. In: J. Weiss (Ed.): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne: Peter Lang, 41-49.
- WEISS, J. (1980) La lecture. In: J. Weiss (Ed.): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne: Peter Lang, 25-39.
- WEISS, J. (1980) L'apprentissage de la lecture, une construction lente et naturelle. In: J. Weiss (Ed.): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne: Peter Lang, 285-295.

WELLS, G. (1982) Language, Learning and Education. Center for the Study of Language and Communication. University of Bristol.

WIGFIELD, A. & ASHER, S.R. (1984) Social and motivational influences on reading. In: P.D. Pearson (Ed.): Handbook of Reading Research. New York: Longman, 423-452.

WINOGRAD, P.N. (1985) Dificultades de estrategia en el resumen de textos. Infancia y aprendizaje, 31-32, 67-87.





L'ENSENYAMENT DE LA COMPRESIO LECTORA:
UN PUNT DE VISTA INTERACTIU.

Isabel Solé i Gallart.

Tesi doctoral dirigida pel
Dr. César Coll Salvador.
Setembre, 1986.

Vol. II.

FACULTAT DE PSICOLOGIA
UNIVERSITAT DE BARCELONA.

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700297006

ANEXOS.

ANEX I. Esquema d'entrevista.	1
ANEX II. Protocol d'entrevista.	5
ANEX III. Pauta d'observació.	28
ANEX IV. Protocol d'observació.	30
ANEX V. Pauta d'anàlisi de les observacions.	49
ANEX VI. Pauta d'anàlisi de les activitats del material.	57
ANEX VII. L'anàlisi de les activitats proposades en els materials de segon curs.	59
ANEX VIIa. L'anàlisi dels materials utilitzats a tercer curs.	73
ANEX VIII. Pràctica d'instrucció i pensaments pedagògics: l'anàlisi de les dades.	77
ANEX IX. "El mussol poruc".	114

ANEX I.

ESQUEMA D'ENTREVISTA.

Aquest esquema recull en línies generals les qüestions que hom intentava abordar en el curs de l'entrevista. L'ordre en que es reproduïxen aquí no es correspon amb el que s'ha seguit, el qual ha variat en funció de cada mestre. Cal fer notar també que bona part de l'entrevista es dedicava a comentar activitats que havíem pogut observar a l'aula respectiva. En aquest sentit, l'esquema s'ha d'entendre en el sentit estricte de la paraula; cada entrevista, a partir d'aquí, és diferent. (Un exemple concret es reproduïx a l'Anex II).

ESQUEMA D'ENTREVISTA

ASPECTES GENERALS

A) La lectura.

- .Pots explicar què és per a tu llegir?
- .Quan consideres que un nen sap llegir? Si dius, per exemple que en Carles és un nen que sap llegir, quines habilitats li atribueixes?
- .Consideres que un nen que pot dir en veu alta un paràgraf sap llegir?
- .Davant un text qualsevol, creus que tots llegim el mateix? Per què? A què ho atribueixes?

B) Aprendre a llegir.

- .Pots explicar quines són, en la teva opinió, les passes per les quals passa un nen en l'aprenentatge de la lectura?
- .Davant d'un text dels que llegiu a la classe, quin procés creus que segueix el nen per a arribar a comprendre'l? En que creus que es fixa primer? (en les lletres, les paraules...)
- .A què atribueixes el fet que un nen pugui comprendre el significat del text? Quins factors penses que en són responsables? I al fet que no el pugui comprendre?
- .Consideres que hi ha algunes condicions que necessàriament s'han de complir per a que un nen aprengui a llegir? Pots especificar a diferents nivells: intraindividual, ambiental... (prerequisits).
- .Creus que és possible un aprenentatge espontani de la lectura o d'algun dels seus aspectes? Quin/quins? En què et bases per a fer aquesta afirmació?

C) Ensenyar a llegir¹.

- .Els nens que van arribar el setembre a la teva classe com estaven de lectura? Què sabien fer i què no?
- .Saps amb quin mètode havien après a llegir?
- .Podries indicar quin mètode, proposta, estratègies... etc. et sembla més adequat per a ensenyar a llegir? Per què? Quins aspectes es prioritzen en aquest mètode que dius?
- .Com abordes a la teva classe, en general, l'ensenyament de la lectura? Pots posar exemples específics?

¹Algunes preguntes d'aquesta secció s'inspiren en la "Conceptual Framework of Reading Interview", elaborada per M.K. Gove (1983).

- .Tens objectius específics de lectura, per al teu nivell? Quins? Podries senyalar els dos que consideris més importants? Per què?
- .Jo he estat en algunes sessions de lectura a la teva classe, i he vist algunes activitats que feieu, però ben segur que al llarg del curs són moltes les estones que dediqueu a la lectura. En aquestes estones, quines activitats diferents per a treballar la lectura es porten a terme? Quines consideres més importants? Per què? En quines hi passes més temps?
- .Pots explicar una classe de lectura típica?
- .Et sembla possible treballar d'una manera específica la comprensió de la lectura? Pots posar algun exemple? Quines estratègies t'han donat en alguna ocasió un resultat positiu? N'has trobat que no funcionin?
- .Creus que disposem en general de prous recursos, coneixements... etc., per a fer un treball de comprensió específic? Què faltaria?
- .Què acostumes a fer quan fent lectura en veu alta un alumne comet un error? Per quina raó?
- .Com acostumes a actuar quan fent lectura en veu alta un alumne queda aturat perquè no coneix una paraula? Per quina raó?
- .Suposa't que dones a llegir un text que conté una o dues paraules desconegudes per als nens. Treballes aquest vocabulari prèviament a la lectura? Per què? Creus que els nens podrien comprendre aquesta/es paraules per mitjà d'algun altre procediment? Creus que, fins i tot en el cas que no coneguin el seu significat exacte podrien arribar a comprendre el text en línies generals?
- .Què esperes que facin els teus alumnes quan, fent lectura silenciosa, troben una paraula que no coneixen?
- .Com avalues els progressos en lectura dels teus alumnes? Com avalues, concretament, la comprensió que tenen del text?
- .Com abordes els casos dels nens que presenten més dificultats que els altres per a comprendre el text? A què atribueixes aquestes dificultats? Què fas per a intentar sortir-te'n?
- .Si disposessis de més temps, més material, o menys nens a l'aula, faries coses diferents en l'àmbit de la lectura? Quines? Per què?

D) Material.

- .Quin/s tipus de text trobes més adequats per als nens del teu curs? Per què?
- .Quina opinió et mereix el text que utilitzes per al treball específic de comprensió? Pots especificar les seves possibilitats i limitacions?
- .Quin tipus de text -real o hipotètic- seria l'ideal per a treballar la comprensió? Pots enunciar algunes de les característiques que hauria de tenir?
- .Creus que el fet que els nens coneguin en línies generals el contingut del text que han de llegir influeix en la lectura? (En la forma d'abordar-la: motivació, interès, confiança... ; en els resultats a que s'arriba; en el procés que s'ha de seguir: intent de comprendre, ...etc.).
- .Consideres que a les "Guies del Mestre" es dona pautes adequades per a treballar aspectes concrets de comprensió del text? En quin grau, i en quines activitats?

- .Creus que del "Llibre de Treball" pensat per als nens és possible treure activitats concretes que tinguin com objectiu la comprensió del text? Pots posar alguns exemples d'aquestes activitats?
- .Cresu necessari, o convenient que els nens llegeixin textos diferents? (Per exemple, que no sempre llegeixin contes i o narracions) Per què? Quins textos?
- .Suposa't que el curs proper tornes a tenir 2on./3er.. A l'hora de triar el material per a treballar la lectura: agafaries el mateix text? Un altre (quín)? No tindries text fixe? Què faries? Per què?

ANEXII.

PROTOCOL D'ENTREVISTA.

(L'entrevista té lloc a l'aula. En una taula hi ha quatre nenes acabant un treball que fan una mica de soroll. De tant en tant li van a ensenyar el que fan a la M. Aquesta, abans d'iniciar l'entrevista comenta que està nerviosa, i que avui té un dia bastant espès. Quan ha vist el cassete a sobre de la taula, ha mostrat una certa resistència, tot i que ja se l'havia avisada que l'entrevista seria gravada. De seguida, però s'ha mostrat col.laboradora)

E: mira... yo primero te quería preguntar algunas cosas de las que había visto en tu clase. Una de las cosas que me he dado cuenta -al menos mientras he estado en la clase- es que la lectura la hacéis normalmente en voz alta, es decir uno lee, los otros van escuchando, luego otro lee... Este esquema, ¿es el esquema típico que hacéis cuando hacéis lectura?

M: este... cuando hacemos lectura en voz alta. O sea, siempre no hacemos este tipo de lectura. Hay días ... o sea, para reforzar lo que es la lectura a nivel oral, para... bueno, como objetivo tenemos adquirir una buena entonación, ¿no?, o sea leer con entonación, procurando pararse en los puntos, en las comas, todo lo que repasamos siempre al principio de la lectura¹, y entonces si, entonces estas lecturas las hacemos en voz alta. Pero después hay otro tipo de lectura más ... más libre, que tenemos aquí libros en la biblioteca, que también ocupamos algunas tardes para hacer lectura silenciosa, con un resumen después hecho por ellos de eso que han leído. O sea, hacen una ficha del libro que han leído, ponen el nombre del autor, páginas, eh... que más ponen... todo lo que se pone para hacer una ficha de un libro y después al final resumen, y después opinión personal, si les gusta, si no les gusta, si cambiarían algo, si no cambiarían algo...

E: ¿Crees que estos dos tipos de lectura presentan dificultades diferentes? ¿Crees que se trabajan cosas diferentes cuando los niños hacen lectura silenciosa a cuando la hacen en voz alta, a parte de lo que me has dicho de entonación y estas cosas?

M: ...bueno, yo pienso que... son dos métodos diferentes. Entonces, si, la lectura en voz alta, trabajada conmigo, si que puedo hablar de los objetivos específicos que yo quiero conseguir con eso, ¿no?. La lectura silenciosa, el objetivo principal es que adquieran un ... un hábito de lectura, y que ellos consigan interesarse, ¿no? interesar-

¹La mestra es refereix al conjunt de consignes que dona abans d'iniciar la lectura.

se por la lectura, o sea ya que para que cuando estén en su casa para que ... para que lean... como se llama eso... para que ellos... que adquieran un agrado en leer, ¿no?, que tengan gusto por la lectura. En este tipo de lectura a veces lo que hago... perdona...

(La M. es dirigeix a les nenes que están treballant)

M: oye... si váis a correr por la clase, mejor que os vayáis, ¿eh?.. (continua) Después de vez en cuando, lo que hago es dejarlos libres, para ver si lo que se ha explicado del resumen en las lecturas orales, ellos lo saben aplicar por si solos... Entonces, después de que han leído un libro, sin comentarlo conmigo, sin comentarlo con nadie, después yo me lo leo el resumen para ver si más o menos les ha ayudado en algo el trabajo que hacemos a nivel oral en el aula.

E: otra cosa que te quería preguntar: me he dado cuenta, leyendo las observaciones es que... yo estaba cuando hicisteis "Pedro, el del mazo" aquí en la clase. Cuando salía una expresión difícil, tu normalmente parabas la lectura y les preguntabas a los niños si sabían lo que quería decir esa expresión, y si no lo sabían tu lo explicabas. Eso, ¿por qué lo haces?

M: eso lo hago porque... porque ellos se sienten mucho más... o sea, participan mucho más de la lectura, para que no se aburran, porque yo pienso que se aprende haciendo, ¿no?, entonces, vale, se aprende también si el profesor explica, pero si solamente explica el profesor y no les da ninguna oportunidad para que ellos ejerzan un... ejercicio mental, que hagan un ejercicio mental, y... y un esfuerzo, pues... eh... estoy tan nerviosa, que es imposible...

E: pues paramos... si estás nerviosa paramos.

(L'entrevistadora para el cassette, diu a la M. que no té inconvenient en tornar un altre dia. La M. diu que no cal, que el que passa es que no està acostumada a que li fassin entrevistes, es fuma una cigarreta i diu que podem tornar a la feina)

M: bueno... básicamente lo hago porque... porque consigo una mayor participación, su cerebro no se duerme. A lo mejor tu estás explicando y las dos primeras frases que tu digas, las dos primeras expresiones las entienden, pero después, bajo mi punto de vista, si no les haces participar, consigues que llegue un tope, que llegue un tope de admisión, y entonces se aburren, se duermen, y ya no pueden seguir...

E: ... es como una forma de que continuen estando activos durante la lectura...

M: de que estén despiertos. Una forma de que... muchas veces pues se arma un follón aquí impresionante, y eso a mí no me importa porque eso les mantiene despiertos. Es un momento de escape en que ellos comentan lo que estamos haciendo y hasta lo que no estamos haciendo ¡Hay veces que hasta lo que no estamos haciendo! Y a lo mejor resulta

que la lectura les ha llevado a un hecho que les sucedió ayer, en su casa, que no tiene nada que ver ni con Pedro, ni con el otro, ni con nada... pero algo tendrá que ver cuando les ha remitido a ese hecho, a esa vivencia. Entonces si yo no les dejo ese escape, se les va acumulando, acumulando, acumulando toda una serie de tensiones dentro, y en lugar de participar más, de volver a sus experiencias, y de retornar otra vez a la lectura, lo que hacen es que se van apartando cada vez más de la lectura y al final... y quedándose en su... en su cosa particular, ¿no? Entonces, lo hago principalmente por eso, aparte de que les doy más seguridad. Uno de mis objetivos fundamentales es darles seguridad al niño. Que el niño se sienta seguro. Y que... si se equivoca, que vea que no es grave, o sea que una expresión, la explica, ¿que no lo sabe? pues la dice otro, otro, otro.... se van sacando. Y aparte que es mucho más rico porque hay expresiones que no solamente tienen un significado, o que no solamente se puede expresar de una forma, como lo diga yo... sino que se puede expresar de muchas formas.

E: si, yo me he dado cuenta que los niños, a veces, de la expresión no dicen el significado exacto, pero lo han podido sacar del resto del texto, y que en ese sentido, ese significado está bien ahí, aunque no sea el estricto...

M: claro, claro...

E: yo te lo comentaba porque algunas veces lo que he visto hacer es otra cosa, por ejemplo que antes de la lectura, la maestra o el maestro extrae lo que es más difícil y lo trabaja previamente... ¿tu lo haces alguna vez?

M: a lo mejor lo hago alguna vez, pero una entre cien o una entre mil, porque yo considero que si se tiene que trabajar una expresión o una palabra, esta palabra tiene que estar dentro de un contexto. Porque claro, si tu sacas, y tu empiezas... yo, bajo mi punto de vista, ¿no? sacas todas las expresiones, venga vamos a trabajar esto, esto... que también sería otro trabajo que no se me ha ocurrido, ¿no? que también podría ser, incluso esas expresiones no hace falta trabajarlas dentro de este contexto de la lectura, podrían trabajarse también con ellos mismos.

E: lo que yo he visto en tu clase, es que esas expresiones las has trabajado después de la lectura. Primero, por ejemplo lo habéis trabajado en el contexto de la lectura, y luego... ¿recuerdas aquella de "Pedro no tenía oficio ni beneficio", y cosas así? hicisteis un trabajo aparte sobre estas expresiones. Pero ¿tu intentas hacerlo primero contextualizado?

M: sí, normalmente sí. En este tipo de ejercicios que hemos hecho, o sea en las lecturas de las lecturas que tu has venido, del libro este, siempre lo he hecho así, contextualizado.

E: otra cosa que me llamó la atención de las observaciones que hice en



tu clase es el hecho de que siempre procuras que los niños lean los títulos y los subtítulos de la lectura. Esto, ¿por qué lo haces?

M: Pues esto, si te he de decir la verdad, no... no lo tenía planteado, o sea, no tengo respuesta para decirte esto... no.. no me lo he planteado. Sé que se tiene que leer porque es el título de algo que va a suceder posteriormente y que tiene relación con ese resumen, digamos, encabezamiento de lo que va a pasar después, ¿no? que es el título...

E: sí... a mí me llamó la atención porque siempre hacías leer los títulos, incluso a veces se utilizaban para confeccionar los resúmenes...

M: bueno, es que uno de los... de los objetivos fundamentales es que escriban, claro, sin faltas de ortografía, con los puntos y tal, ¿no?, pero sobretodo que escriban una historia que tenga un contenido, y que tenga un principio, un desarrollo y un final, que no expliquen cosas sin ton ni son, ¿no?. Entonces, claro, para hacer eso, la forma... para mí una de las mejores formas que hay es poner... mmm ¿qué es lo que se va a tratar fundamentalmente? En el principio, que es lo que se va a tratar fundamentalmente en el desarrollo, una o dos cosas que se vayan a tratar fundamentalmente en el desarrollo, y cómo... en qué va a consistir el final. Entonces, claro, esos encabezamientos que formarían la parte de estos títulos primeros que dices tu pues son digamos lo que es el croquis tanto para desarrollar una historia como para resumirla.

E: para resumirla, sí. Esto es otra cosa que también me gustó de tu clase, lo del resumen. El resumen que yo vine a tu clase en... enero, y entonces el resumen lo dirigías tu...

M: sí, fue la primera vez que hicimos...

E: sí, me lo comentaste... este resumen, ¿lo hacéis habitualmente, después de las lecturas?

M: bueno, el resumen lo que pasa es que siempre no lo hacemos igual, o sea... puede ser... además es un resumen que, vale, lo podemos hacer con un... o sea, con esa lectura y lo podemos hacer con una actividad cualquiera que hagamos en común, por ejemplo, con los semilleros, hacer un recuento de la experiencia que hemos llevado a cabo, o con una excursión, porque... más que... yo lo que quería perseguir, sí, era aprender a resumir, ¿no? que es muy difícil, y que yo creo que no lo hemos conseguido, pero lo tenemos que trabajar, ¿no?. Más que eso, lo que yo quería conseguir es que... que aprendieran a poner por escrito las ideas que se tienen en la cabeza en una... sucesivamente, ¿no? en una secuencia temporal.

E: y ese resumen... ¿tu crees que tiene alguna función en la comprensión global del texto?

M: ¡Claro que tiene! sí, que tiene una función, porque ellos se... bueno, es que les cuesta mucho resumir... ellos se quedan con... con anécdotas, con las anécdotas que más les ha impresionado, con los detalles. Entonces no... les cuesta saber si esto pasó antes, si pasó detrás... si pasó después. Teniendo un resumen de lo que es el texto, y ubicando posteriormente estas anécdotas que ellos siempre las tienen en la cabeza, siempre se pueden ubicar en según que parte de ese resumen. O sea, para comprender mucho mejor el texto, y para comprender cuando tuvo lugar eso, y para comprender la relación que hay entre unos hechos y otros hechos que pasan después.

E: algo que tu me comentabas, y que está muy relacionado con lo que ahora explicas es la dificultad que tienen los niños para sacar lo más importante del texto, para sacar las ideas principales. Tu, ¿a qué crees que es debido esto?

M: yo creo que es debido a la edad. Yo creo que al nivel evolutivo. Les cuesta mucho, porque yo pienso que lógicamente, los niños van creciendo, que a los cinco años... bueno siempre, son muy individualistas, entonces piensan en sus cosas, les cuesta mucho trabajo globalizar, y les cuesta mucho trabajo también meterse dentro de una globalización, dentro de una sociedad, la clase, o el grupo. Entonces... o sea... el principio de globalización, sí, pero... a ver, vamos a tranquilizarnos.

E: tranquila, tu tranquilísima.

M: a ver, es que es un poco complicado esto que te quiero decir, porque por un... por eso que se debate siempre, ¿no? que está el método de la globalización porque el niño globaliza, lo primero que hace es globalizar, y después pasar del todo a las partes, y todo esto, ¿no?. Pero a la hora del comentario de texto y del resumen, se quedan mucho, mucho más con las anécdotas, y con los hechos que con la globalidad y temporalidad... que con la sucesión, ¿no? de esa escena... entonces... ¿a qué es debido esto me preguntas? pues al nivel evolutivo... te das cuenta que lo que más importancia ha tenido para ellos es lo que más entienden, y lo que más entienden es lo que tiene que ver con ellos, con las cosas que les pasan... entonces, es mucho más fácil que el texto se lo hagan ellos, pero como todo el texto es más difícil hacérselo de ellos, porque la historia de ese no es la suya, ences les es más cómodo enganchar trocitos de cosas que tienen que ver más con ellos.

E: otra cosa que te quería preguntar, y que en parte ya me has contestado... me ha dado cuenta de que mientras van leyendo a veces les haces preguntas que tienen relación directa con el texto... por ejemplo, recuerdo que en "Pedro el del mazo" les preguntabas: ¿cuando volvían todos, el pastor y las vacas, qué daban, mucha o poca leche?, o sea preguntas que se desprendían directamente del texto y otras que para responder, de alguna manera, se tenía que inferir más, por ejemplo: ¿Pedro el del mazo, es un personaje real, o creéis que es un ser fabuloso?. Este tipo de preguntas que vas insertando,

también tienen esa función de mantener al niño atento ante lo que está leyendo, o tienen además alguna otra función, para tí?

M: sí, sí, tienen la función de mantenerlos despiertos y de saber yo si están escuchando o si no están escuchando, para saber si podemos seguir adelante o no... y siempre tienen la función de ... siempre hay preguntas para que relacionen y piensen y... crezcan... Y después, eso que decías de preguntar si es fantasioso, que no es real, es porque... no sé, también hay que hacerles hincapié de que no se lo crean todo, de que hacen muchas historias pero no es que existan, es que se lo crean, por eso que hay que decirles que ese es un ser creado por la imaginación, y que nosotros tenemos capacidad de crear, pero no... pero una cosa es la fantasía y otra es la realidad, o sea, que hagan un poco de diferencia, porque también los niños tienden a creérselo todo, tienes que hacerles las diferencias. Los libros que leen casi siempre son seres de fantasía, y ya tienen mucha ellos, precisamente esa fantasía que les puede acaparar, ¿no? o les puede revertir en contra.

E: quería comentarte precisamente algo acerca del texto concreto que leísteis mientras yo observaba, "Pedro el del mazo", un texto muy largo, que una parte se leyó en una semana, luego hubo un trabajo muy completo de resumen, de comentario de texto, de trabajo de expresiones concretas... y luego al empezar la otra semana se tuvo que leer el otro trozo de texto... Eso, lo haces porque el texto es largo, o porque piensas que va mejor leer por partes e ir las trabajando...

M: lo hago porque el texto es larguísimo y sería imposible acabarlo en un día... Es un texto largo, repetitivo, yo no lo elegí, tocaba... o sea, es un texto que yo me he encontrado con ese libro, entonces, yo le he tenido que sacar jugo a unas lecturas muy largas, que en principio veo que tienen cosas positivas y cosas negativas. Entonces son unas lecturas que tienen de positivo, precisamente, que les ayuda a recordar lo que están haciendo, porque continuamente pasan tres cosas, en todas las lecturas... tres cosas, tres niños, tres lo que sea... Entonces se va repitiendo, al final es que te tienes que enterar de las cosas porque es que te las repiten tres veces, ¿no?, y son fáciles también para luego resumir. Además se dan cuenta, algunos, o sea, cuando... no se si en esta lectura o en otra, el... lo que le pasa al primero... son tres hijos, va el mayor, va el mediano y va el paqueño... entonces va el mayor y entonces te explica todo lo que le pasa, todo, va el segundo y ya la propia lectura te lo va resumiendo, también le pasa... y entonces un niño salta: "Señorita, parece un resumen de lo que le pasó al otro!"

E: o sea, que ellos mismos se dan cuenta de que es el mismo esquema que se va repitiendo. De todas formas, crees que al tener unas lecturas tan largas y tener que partirlas, crees que este hecho puede tener una incidencia en la comprensión que los niños hacen del texto? O por el contrario, ¿crees que comprenden igual el "Pedro el del mazo" que "El grano de mijo" que fue una más corta que se leyó un día que yo estuve aquí en la clase?

- M: la entienden igual... la del grano de mijo también era repetitiva...
- E: sí... pero el trabajo que tu tienes que pensar para que los niños entiendan estas lecturas con tanta diferencia de páginas... ¿piensas en el mismo esquema de trabajo, o es un esquema de trabajo diferente ante lecturas largas?
- M: hombre, yo preferiría comentar una más corta y que durara menos tiempo. Pero ya te dije que me encontré con esta lectura, para mí demasiado larga, pero que la aproveché... o sea, que intenté aprovecharla, ¿no?
- E: un poco eso es lo que te preguntaba... si al ser una lectura más larga tienes que hacer un trabajo un poco diferente del que harías si fuera más corta...
- M: más o menos lo trabajamos igual.
- E: igual... mira, al hablar de los resúmenes me he olvidado de una cosa... Los resúmenes, ¿tu los continúas dirigiendo o de vez en cuando ellos...? Bueno, ya me has dicho que ellos hacen por su cuenta resúmenes de los libros que leen cuando hacen lectura silenciosa... en esos resúmenes, ¿tu ves diferencia entre los que hacen ellos y los que diriges tu?
- M: ¡claro! Absolutamente. Yo me doy cuenta de que cuando lo hacen ellos no saben, o sea, es que no saben. Nosotros lo hacemos aquí y entre todos lo vamos elaborando, pero... pero yo pongo mucho de mi parte, y, entonces les voy dirigiendo... cuando les dejo solos, hay algunos que sí, o sea, hay algunos que están muy despiertos y que aprenden muy rápidamente, pero la mayoría...
- E: les cuesta... otra cosa... el trabajo específico de expresiones -por ejemplo, se trabajan en el texto, otro día se escriben en la pizarra y se da su significado...- te quería preguntar: ¿esas expresiones, los niños, las acaban utilizando o no?
- M: en el lenguaje cotidiano, no... algunas más que otras, pero depende de las que más se usan en las familias...
- E: entonces el trabajo se dirige más a que los niños comprendan esas expresiones...
- M: sí, que las comprendan. O sea, que cuando se encuentren ellos solos frente a un texto, que las comprendan, que no les quede una laguna en ese trozo.
- E: he visto también que algunas veces les pides a los niños que algunas palabras las busquen en el diccionario...
- M: sí, eso tiene una explicación muy sencilla, porque resulta que la mayoría de las palabras que buscan en el diccionario es una complica-

ción verdadera, porque después la respuesta que les da no la entienden. Entonces, aparte de que no la entienden, hay diccionarios más buenos y más malos. Hay algunos que parece que son sinónimos más que explicación de la palabra. Y otros que te explican tanto que no saben a donde cogerse, ¿no? Entonces yo les digo que en estos que son muy grandes que lo lean todo, y que aquella, aquellas explicación que más entiendan, que más comprendan, que sea esa la que copien. O sea... la única explicación... el único objetivo que yo pretendo es que aprendan a buscarla en el diccionario, para que más tarde la busquen y... ahora es más que la comprendan que... porque es que no lo entienden lo que pone en el diccionario!

E: o sea, es más para hacer un trabajo de búsqueda en el diccionario...

M: sí. Aparte de que las palabras que buscan en el diccionario aunque ponga lo que pone, después la tienen que explicar ellos.

E: el comentario de texto. Mientras yo estuve en la clase, hicisteis dos. ¿Puedes explicarme con qué fin lo trabajas?

M: pues con el fin de... de que se centren y a ver si han comprendido la lectura... y de que piensen acerca de cosas que sucedieron en la lectura, porque ya habrás visto, hay... hay preguntas que son meramente mmm... muy concisas, ¿no? para ver si se han fijado en esto, que son cuantitativas incluso, ¿no?, y otras que son cualitativas, y otras que son comparativas, que casi se salen del texto, son relacionales...

E: consideras importante estos distintos tipos de preguntas acerca del texto...

M: sí, todo comentario yo creo que tiene que tener un poquito de cada, o sea, puntuales, para ver si lo han leído y se lo han quedado, para ver si han retenido esta característica, y esta y esta... es que yo creo que se ve enseguida lo que pretendo!

(La M. diu aquesta darrera frase somrient, torna a dir que està molt nerviosa. L'E. li diu que encara que ella ja sapiga el que pretén, està molt bé que ho pugui transmetre)

M: pongo distintas preguntas para que ellos piensen, tengan que pensar en el texto de distinta forma...

E: he visto también que después del comentario de texto, incluso a veces después del resumen, pides a los niños un dibujo de lo que han leído o de lo que más les había interesado, un dibujo del texto... eso, ¿por qué lo hacéis?

M: bueno, porque para mí es una descarga, ¿no?, o sea, para mí no, pienso que para ellos es una descarga... después de pensar y de hacer ese esfuerzo intelectual, pues... también a través del dibujo les sale todo aquello que a lo mejor sí que han entendido... y a parte,

les sirve de relax.

E: luego otra cosa que fue bonita fue la representación que hubo al final del cuento...

M: ¡ah sí! esto sí...

E: ¿la representación la hacéis siempre, o no?

M: no, no la hacemos siempre porque... no lo hacemos siempre porque teníamos un taller de teatro que ya dedicábamos precisamente a hacer tipos ... tipos de este... o sea, ejercicios de este tipo. El taller de teatro no consistía en una obra de teatro, en representar una obra, sino en representar situaciones que planteábamos entre el grupo que estábamos haciendo teatro. Entonces, pues... la representación de esta obra... en lengua me parece que fue la única vez que lo hicimos, porque no era su lugar, ya teníamos otro lugar para hacerla.

E: pero, ¿tu crees que el hecho de hacer una representación después de una lectura tiene alguna función, también para todo el trabajo de texto?

M: sí, sí, reconstructora totalmente, de... a nivel cronológico... de lo que ellos han estado haciendo. Y a nivel también de que después cada uno le da su énfasis y cada uno aprendemos, ¿no? de lo que los otros hacen. Aunque ya pudiste observar que estaban... ¡yo me quedé asombradísima! De verdad, porque yo pensé que lo iban a hacer más de cara al público, ¿eh?, ¡pero lo hacen para ellos! Después de trabajar durante seis meses en teatro, pensé que no iba a salir así, ¿eh?, o sea, en teatro los primeros días salía así, ¡pero después no! después se daban cuenta de que tenían que representar. Y en cambio, al sacar del contexto de lo que era el teatro y volverlos a... a... ponerlos en otro, aquí en la clase de lengua, otra vez todos inhibidos... Pero lo más importante es que todos se entendían perfectamente, o sea,... no hablaban pero sabían...! no, que no te toca salir todavía... (ríu).

E: también te quería comentar que cuando estuve otro día en la clase, que se leía "El grano de mijo", tu me habías dicho que entonces hacías un trabajo centrado en la comprensión...

M: ¿en la segunda?

(La M. es refereix a si era la segona vegada que llegien el conte -repàs-)

E: sí, en la segunda...

M: ya lo hemos dejado, porque es que es un libro que...! les dije "mirad, llevároslo a casa, guardarlo en la biblioteca y cuando queráis, leerlo.." (diu això rient)

E: yo me dí cuenta de que cuando hacías esto después les preguntabas a los niños... después de que cada uno leía un fragmento, le preguntabas "¿quieres hacer un resumen o quieres hacer una explicación?"...

M: esto era puramente observación... no perseguía nada, era una... era para mí, para facilitarme el trabajo de ver quién comprendía lo que leía, o sea, de cara a ellos, nooo... o sea ese día, y toda una semana entera que estuve haciendo ese trabajo, era para hacer un sondeo de quién entendía realmente lo que leía, y cómo leían...

E: y te diste cuenta de si había niños que presentaban dificultades en la comprensión, en la lectura...

M: entonces me dí cuenta de que entendían bastante lo que leían, o sea mucho, mucho.

E: ...y yo me dí cuenta que cuando ellos lo tenían que hacer preferían explicar que hacer resumen...

M: claro... por lo que hemos dicho antes, porque les resulta muy difícil.
Perdona un momento.

(La M. despedeix a les nenes que estaven treballant a la classe. Quan han marxat, torna a dir que el cassette la fa estar molt nerviosa. L'E. intenta explicar-li que és l'única manera de recollir tantes coses que explica. La M. diu que ella creia que no s'agafaria tot al peu de la lletra, fer un resum... etc. L'E. intenta tranquilitzar-la, i deriva la conversa cap a d'altres temes):

E: si recuerdas, estuve aquí en la clase cuando trabajabais Experiencias, concretamente el tema de "Los transportes". Te quería preguntar... para tí, la lectura que se hace en la clase de lengua, o la lectura que se hizo por ejemplo aquel día, cuando estabais en un tema de experiencias, ¿tiene una función distinta, o tiene la misma función?

M: (pensa un moment abans de respondre) Para mí es que te voy a decir que tiene la misma función... tiene la misma función porque como... o sea, porque es comprender, o sea, a mí me gustaría que comprendieran cualquier texto que leyeran, ¿no?, tanto una novela, como un diálogo, como la explicación de... ¿de yo que sé!, o como que se cogieran un historial de una experiencia.

E: entonces en el sentido que es comprensión...

M: sí, eso es en lo que más me he fijado este año... no tanto en la composición poética de los textos, ni nada de eso.

E: de todas formas, las preguntas que formulabas en la clase de experiencias sí que eran preguntas que... a ver, que estaban relacionadas con el texto, pero que intentaban que los niños fueran siempre más

allá del texto. En esa clase, las preguntas que tu les planteabas les llevaba a experiencias propias, a cosas que ellos habían vivido. Eso, ¿por qué es así?

M: porque digamos que el tema de lectura es aprender a comprender, pero en experiencias es como que si ya tuvieran que comprender, es aprender a interpretar... o sea, no comprenderlo solamente, sino, como se pueden servir de esos textos... es como si ya no tuvieras que trabajar el comentario tanto, o sea, eso ocupa un lugar... un segundo lugar, es un trabajo digamos de comentario de texto de lengua... entonces, claro, lo tienes que... que... que... comentar, pero ya no me importa tanto el que aprendan a buscar una palabra en el diccionario, que esto tampoco... ni si una expresión más o menos se entiende, sino que lo que más me interesa es la comprensión global de lo que están leyendo y cómo se pueden servir ellos de eso que aprenden, como se lo pueden llevar a donde vayan, ¿no? cómo lo pueden hacer suyo... Porque es que es distinto... los medios de transporte los utilizan siempre, y de hecho era una clase de experiencias, y las experiencias, aquí, en este colegio pues las llevamos bastante... de una forma experimental, ¿no?, o sea, no son sólo los libros, entonces si es que hay que hablar de las plantas, yo tengo unos semilleros aquí... entonces, claro, si ellos leen algo, no quiero que ellos sepan que los libros no vienen hechos por obra del espíritu santo, sino que los hacen hombres, y que ellos también pueden hacer sus libros, igual que ellos hacen libros, también... o sea que lo lean... les que estamos con lo de antes! que se lo aprendían de memoria y tal, pues ahora no, que lo intenten comprender y hacérselo suyo... es que es lo mismo.

E: bueno... ahora vienen unas preguntas un poco más generales, no tan sacadas de las observaciones concretas de tu clase. Algunas hacían referencia al tipo de material utilizado, del que tu ya me has comentado algunas cosas. Me has dicho antes que ese texto no lo has escogido tu. Para el trabajo específico de comprensión, ese texto que tienes en lectura, ¿cómo lo ves? ¿crees que es un texto que facilita la comprensión, que la dificulta...? ¿cómo lo ves tu?

M: yo lo veo que... yo veo que es una obra muy larga, y bastante pesada. A mí me aburría, pero a lo mejor será porque yo soy grande... a ellos no veía yo que los aburriera tanto... y... ¿les facilita la comprensión?... no lo sé.

E: si tu tuvieras que pensar en un texto, real o hipotético... que dijeras, voy a buscar un texto para que los niños trabajen realmente la comprensión. ¿Qué características le pedirías tu a ese texto?

M: yo no... es que entonces yo no cogería uno solo, ¿sabes?. Es imposible. Yo, con una forma de texto solamente, no. Este, por ejemplo, pues vale, me parece bien en cuanto a modalidad de texto, ¿no?, pero también me parecería bien el comentario de una poesía, que es más corta... el comentario de... de un diálogo corto, también... y otros textos más cortos, que dijeran las mismas cosas, pero con menos

- palabras, no tan repetitivos, tan reiterativamente.
- E: así, ¿tu crees que el hecho de que los niños se enfrenten a diferentes tipos de texto, es bueno para ellos?
- M: sí, para mí sí. Es lo mejor. O sea, quedarse con una forma sola de texto me parece muy pobre... claro.
- E: sí, en general, lo que he visto que leían los niños eran narraciones... ¿Crees que leer otro tipo de textos...?
- M: sí, sí, el diálogo, por ejemplo, también... las diferentes formas de poner un diálogo... hacerlo en forma de teatro también dentro de una narrativa. O sea, uno de los objetivos que tenemos es el diálogo, que ya sale en las lecturas... sino, lo tendríamos que hacer salir, y hacer cliché de otras... que es lo que vamos a hacer ahora, y es lo que hemos hecho algunas veces.
- E: ¿tu tenías el libro del maestro, del "Cuenta cuanto cuento"?
- M: sí...
- E: ¿y el libro de trabajo de los niños?
- M: sí
- E: ¿crees que en la guía y en el libro de trabajo se dan indicaciones para hacer un trabajo específico de comprensión del texto, del contenido global del texto?
- M: sí... si se dan indicaciones... hay muchos ejercicios que nosotros los hemos sacado de allí, ... pero todos no.
- E: ...¿y son específicos para trabajar aspectos de comprensión?
- M: sí, y aspectos de gramática, también.
- E: ¿Puedes ponerme algún ejemplo de algún ejercicio de comprensión que hayas podido sacar de la guía, o del libro de trabajo?
- M: pues por ejemplo, en los comentarios por escrito que les dábamos... porque es que ese libro está formado de ejercicios principalmente escritos. Entonces... hay algunos que sí, que los sacábamos. Por ejemplo, expresiones, estaba lleno de expresiones para trabajar. Después también... no sé, algunos ejercicios de ortografía... y en cuanto a comentario, algunas de las preguntas que poníamos, no todas, las sacábamos del libro.
- E: A nivel de contenido global de texto, que los niños puedan hacer una comprensión global del texto, ¿tu has visto si había ejercicios, de este tipo, que hayas podido utilizar?
- M: yo no lo he visto... a lo mejor está, pero yo no lo he visto. Se

trabajan creo yo cosas muy puntuales...

E: sí, esa es la sensación que yo tenía... Si el año que viene volvieras a tener tercero, y tu pudieras elegir, ¿colverías a elegir ese texto, el que has tenido? ¿Cogerías otro? ¿Te lo montarías tu? ¿qué harías?

M: (piensa una mica abans de respondre). A ver... no ha ido mal, este texto... o sea, este libro no ha ido mal, porque, no sé, son largas las lecturas, pero a mí me han servido en algún aspecto, y a los críos les ha servido. Lo que... puesto que no hay libro de gramática, porque no tienen, yo supliría... o sea, este libro lo dejaría, el de lectura que tienen, pero cogería otro también más variado, que estuviera más... una antología, o no sé... con diferentes tipos de texto. O sea, este, en principio sí, hasta que no hubiera una cosa que... o no este, u otro que hay uno que también... de cuentos, de muchos cuentos, que no es de ninguna editorial, es un libro de biblioteca, pero yo he visto que sí, que se puede trabajar mucho con él, ¿no?, pues ese también.

E: ¿Aparte de los textos que los niños leían en el libro, les has planteado algún otro tipo de texto?

M: pocos, ¿eh? pocos por el tiempo... es que prácticamente... podíamos haberlo hecho más, ¿eh?. Yo sé que... el año que viene me lo plantearía de otra manera, o sea... sí que trabajaríamos estas lecturas, pero iríamos alternándolo, no lo haríamos de un tirón todas.

E: ¿Piensas que una narración, un diálogo... una noticia periodística, cualquier tipo de texto, una descripción... les presentan problemas diferentes a la hora de comprenderlos, o crees que las dificultades son más o menos las mismas?

M: (...)

E: por ejemplo, has observado si les presenta las mismas dificultades leer una narración, o una poesía, o...

M: las poesías son más difíciles, resultan más difíciles de entender... y después, lo que también hemos hecho ha sido descripción. La descripción sí que la entienden perfectamente, ¿no?... luego, a la hora de hacerlas ellos, es lo que les cuesta más.

E: ¿Crees que el hecho de que los niños conozcan en líneas generales el contenido de lo que van a leer va bien para la lectura, o no?

M: ¡yo creo que sí! ¿Qué se les hiciera un resumen de qué va?

E: que lo supieran...

M: yo creo que sí, nunca lo he hecho, pero creo que sí, sobre todo a aquellos que no tienen mucha facilidad para leer, les ayudaría a... a... leer con un sentido, o sea, no a fijarse tanto en la palabra que

- están leyendo, sinó en la oración, y... en la lectura en sí.
- E: de hecho, los textos que han leído estos niños ellos previamente no los conocen...
- M: no, (...). Es que no se... yo pienso que unas veces sí y otras veces no. Es que no hay que ser tan metódico para hacer siempre lo mismo... algunas veces les puede ir bien, pero otras veces pues también queda gracioso y a ellos les gusta ir descubriendo lo que va pasando...
- E: ese "ir descubriendo" quizá pueda ser un elemento importante en la lectura...
- M: sí, por ejemplo, que no sepan en qué va a acabar... no sé.
- E: bueno... ¿tu recuerdas como estaban estos niños en Septiembre, en lectura?
- M: ¡Ah! ¡Es que ahora los empiezo a conocer! Ahora es cuando yo haría con ellos el curso, porque ahora sé lo que tendría que hacer (riu). Y de hecho, si me quedo aquí en cuarto, en cuarto sí que sé lo que tenían que hacer. ¿En lectura, como estaban? Yo para mí que han avanzado mucho, incluso no sé... los niños que no leían, ¿eh?, o sea que apenas podían leer en voz alta porque es que se perdían todos, se perdían, claro... leían silabeando y tal, ¿no?. Y... y ahora, no, ahora aunque... o sea, leen las palabras enteras, el que menos. El que menos lee, lee las palabras enteras y se para en los puntos, aunque le cueste llegar hasta el punto, y le da el sentido. He visto un avance en líneas generales.
- E: y a nivel de comprensión, cuando estos niños llegaron, tenían la sensación de que comprendían...
- M: y a nivel de comprensión, mucho... yo lo he notado mucho. O sea, es que ahora incluso a veces digo "¡Uyyy!, sino hace falta que explique!". A veces, ¿no?. Ellos mismos... o sea ya están, enseguida cogen la mecánica. Ellos mismos, después, no sé... que también hagan preguntas, porque es una forma también de esforzarse, no solamente quedarse así para que les pregunten sinó que hagan preguntas unos a otros...
- E: ¿eso lo hacéis de vez encuando?
- M: también. Y... sí, yo les he visto que han avanzado mucho.
- E: ¿Tu sabes con qué método habían aprendido a leer estos niños?
- M: no. Hay algunos que con el "Letra por letra" y... ¡Ay, no! Me he equivocado, calla, calla, Con la "Palau", ¿es que ni siquiera me salía! Algunos sí. Es que vienen de tres profesoras distintas. Es un grupo que... que se redujo el año pasado un tercero, y entonces juntaron tres clases e hicieron dos. O sea, que era bastante... al

principio nos costó mucho hacernos, o sea, ellos a mí y yo a ellos.

E: a tí que método, que propuesta, estrategia o qué cosa te parece mejor más adecuada para enseñar a los niños a leer?

M: (...) Yo he tenido primero. Hice el "Letra por letra" y me fue bien. Después empezamos con el "Tris Tras" y nos fue fatal. Aprendieron, pero costó mucho. O sea, cuesta mucho porque ya te dan un libro que... o sea... sí, a mí me gusta el método global, y el fonético, creo para mí que es el mejor... y la construcción de palabras, de oraciones y la fonética... y la representación gráfica de la letra, ¿no? pero así, un "Tris tras" de principio... yo, o no lo sé trabajar, o no va... lo veo muy difícil... y muy lento, muy lento.

E: y con el "Letra por letra" encuentras que va mejor...

M: sí, con el "Letra por letra" a mí me fue muy bien.

E: se supone que en tercero los niños tienen ya la lectura más o menos asumida... A pesar de eso, me has ido hablando a lo largo de la entrevista de algunos de los objetivos de lectura que te dabas para este curso. Puedes decirlos ahora? ¿Qué objetivos tienes ahora?

M: Leer (riu). Leer bien, o sea. Leer para los demás, todo lo que hemos dicho siempre, con entonación, parándose en los puntos, en las comas, dando énfasis a las exclamaciones, haciendo las preguntas, modulando la voz... ¡yo que quieres que te diga!. El objetivo es leer bien.

E: en las doce sesiones que he estado en tu clase, he visto numerosas actividades de lectura... pero estoy segura que haces más actividades de lectura de las que yo he visto... actividades de lectura o relacionadas con la lectura, con la comprensión del texto, en sí. ¿Me podrías hacer como un inventario rápido de cosas que haces de lectura, o de las que a tí te parecen como más interesantes?

(Pensa una estona abans de contestar)

M: bueno, es que lectura se hace en todo momento, y no siempre están los mismos objetivos como primordiales, entonces cualquier texto que se tenga que leer en cualquier momento, y referente a cualquier cosa, pues, se lee en voz alta, o lo lee uno, lo lee otro, lo explica uno lo que ha leído, lo que ha entendido referente a eso que ha leído. En sociales, por ejemplo, hacemos muchas lecturas, y en naturaleza, leemos en cantidad, en voz alta. Y con textos que sólo los lee un niño. Los demás no tienen nada.

E: o sea, lo que lee un niño en voz alta para todos...

M: lo lee un niño, y después lee otro, y después lee otro... Eso sí que lo hemos hecho muchas veces, entonces... más que nada, hacemos ¿qué es lo que ha entendido ese niño de lo que ha leído? qué es lo que ha entendido este, aquel... y... qué es lo que conocían, qué es lo que

han aprendido, qué es lo que ya sabían... que hagan preguntas acerca de lo que... de esto que se ha leído... hacemos muchos ejercicios distintos, no sé... una pregunta, otro responde, que eso también les cuesta mucho, porque resulta que en lugar de... de preguntar, no sé si será porque están acostumbrados a responder que les cuesta... (riu) les costaba plantear preguntas. Y... después que más...

(Està una estona pensant, però no li en surt cap més)

E: de todas estas actividades que hacéis... supongo que es un poco difícil contestar a esta pregunta, pero si tuvieras que decir algunas que te parecen particularmente importantes para que los niños puedan comprender los textos, ¿cuál o cuales señalarías?

M: es que para mí el comprender un texto lleva implícito el saber hacer un texto, fíjate lo que te voy a decir. O sea, un texto se comprende, pero se comprende más si uno sabe elaborar sus propios textos, bajo mi punto de vista... no sé si me explico... Ya te lo explique antes. Aquí tu, por ejemplo, has escrito... esto es un texto que se puede leer. Y esto es un texto que lo has elaborado tu... o sea, si tu haces un texto... el niño, cuando hace un texto y pone una oración, sabe cuando tiene que ir un punto, y por qué tiene que ir un punto y se da cuenta que la idea que va a poner a continuación... está relacionada con la anterior, pero se ha terminado de decir algo y ahora va a decir otra cosa que... relacionada con la... entonces cuando, cuando lea un texto y vea que se acaba un punto, sabrá comprender que eso es una oración de sentido completo, intentará comprender qué es lo que dice ahí, y no se liará ni partirá la oración por el medio, porque es que si nos ponemos a analizar, es que puede pasar esto, ¿por qué no se comprenden los textos? No solamente no se comprende un texto cuando se lee porque no se entienden las palabras, que salen allí, no. Sino porque a veces no se comprende la sintaxis, si hay dos puntos aquí, pues se sabe que vas a enumerar cosas detrás, ¿no? que tienen relación con lo que has escrito anteriormente... no sé, es que... y cuando uno elabora un texto y tiene que poner puntos, es que es la mejor forma de hacerlo para saber el significado que... dice. Sobretudo porque parte de lo propio que él quiere expresar.

E: de las cosas que tu has probado para trabajar la comprensión, ya sea elaborar textos, ya sea responder preguntas que tu planteas, ya sea que ellos se planteen preguntas entre ellos... hay estrategias que veas que dan mejor resultado, y otras que no funcionan demasiado?

M: sí que a veces me he visto en la clase que no funciona nada, pero a veces. Entonces cambio de actividad.

E: sí, pero de las cosas que me has dicho, me puedes decir las que ves que funcionan más y las que funcionan menos?

M: hombre, lo que pasa por ejemplo con la descripción, era lo que te

decía, de que se aprende leyendo y reproduciendo... entonces, se lee una descripción, se hace una descripción a nivel oral, con el pato, por ejemplo, que lo trajimos aquí, el pato de la granja, pues entonces una descripción. ¿Cómo se describe? Nosotros tenemos que describir este animal a alguien que no lo ha visto nunca, o sea... entonces lo hacíamos en la pizarra, por ejemplo, ¿no? y un niño decía, venga, quien empieza. ¿Es un animal, es una cosa... qué es? Es un animal, pues ya sabemos algo. El color que tiene, o cuántas patas tiene, dónde tiene las patas, o... no sé, vamos describiendo el cuerpo, de una parte central más gruesa, en la parte superior salen dos alas, o... y si el niño, o sea los niños lo van diciendo, y si el niño... y si hay un niño que dice algo, una oración, que no enlaza con la descripción anterior, entonces yo se lo dibujo en la pizarra lo que él describe, y a lo mejor le salen unas alas que le salen de la cabeza, o... entiendes? Yo digo: "Pero tú has dicho esto", y entonces se dan cuenta de que no han estructurado bien la oración o que le falta algo para comprender el significado y esto es lo que yo te decía con respecto a la elaboración para luego comprender, y... ¿qué es lo que me habías preguntado?

E: pues eso, si te habías dado cuenta de si había cosas que eran más o menos útiles para el trabajo de comprensión...

M: ¡Ah! es que yo... mmm, lo de útil y no útil... porque tú te crees que todo se comprende muy bien cuando lo haces en la pizarra, y vas sacando y cada uno va diciendo, pero luego resulta que luego les dices hacer una descripción, y tú te esperas más de lo que ellos hacen... yo me creo que lo van a hacer muy bien, o sea lo van a describir y todo perfectamente, y luego empiezan... tiene un pico, tiene una cabeza, tiene no sé que... cuando yo le decía "tiene un pico", y les dibujaba el pico en aquella esquina (senyala la pizarra), y "tiene una cabeza" y se la dibujaba aquí. (Riu)
Ahora, que hayan otros métodos mucho mejores, más ricos, que hay personas que los conocen, y que yo no los conozco porque no he leído esos libros... yo he leído muchos, pero a lo mejor hay otros de los cuales yo he sacado... no sé, he sacado lo que más me ha convenido, ¿no?

E: tienes conciencia de que en tus estudios de Magisterio te enseñaran como enseñar a leer a los niños de una forma comprensiva?

M: ¡no, no, no! ¡que va! ¡Uy, ni mucho menos! Yo, lo que sé es porque lo he leído... y además, le he metido más mano a la Psicología que a la Pedagogía... o sea, he leído más por comprender el estado de ánimo del niño y por comprender un poco el proceso evolutivo que... que un método para aplicar a... a cien, ¿no? Yo en la escuela de Magisterio perdí el tiempo... yo allí perdí el tiempo. Lo que se lo he aprendido gracias a que tuve un buen equipo pedagógico, que estuve trabajando en una escuela de educación especial, que trabajábamos mucho en equipo. Entonces, allí tratábamos mucho lo que es la base, ¿no? y lo que son los problemas, como solucionarlos... lo que pasa es que luego te encuentras lógicamente en una clase con treinta y cuatro

alumnos, de los cuales a lo mejor necesitan tres o cuatro una dedicación especial que no tienes tiempo para darsela, más luego todos los grados que te van a surgir, entonces, ahí sí que yo veo que materialmente no tenemos unas condiciones para poder llegar a todos los alumnos, o sea, porque el que tu sepas lo que puedes hacer, o medianamente lo que puedes hacer, y si no tienes tiempo... no sirve de nada.

¿Falta mucho?

(La M. es mira el rellotge. L'E. li diu que sí vol poden acabar un altre dia. La M. diu que no, que poden continuar. Està nerviosa)

E: bueno, ahora faltan algunas preguntas, pero son muy puntuales, iremos rápido... ¿Qué acostumbras a hacer cuando un niño que hace lectura en voz alta se equivoca en un palabra?

M: siempre no hago lo mismo... no me gusta repetir las cosas, porque parece que... unos días a lo mejor me enfado más, otros días me enfado menos, otros días no le doy importancia, porque digo ¡qué paaassa! No sé... repetirla. Unas veces la digo yo, otras veces le digo al niño: "Fíjate que no te has fijado". Y otras veces la dejo pasar por alto, depende.

E: y eso, ¿por qué lo haces?

M: ¿que por qué lo hago? porque depende de qué niños sean, pues, si hay unos niños que es que no se fijan ya, que es que lo tienen por norma, pues se tienen que fijar, no pueden leer mal siempre, ¿no? Si hay algún niño que se equivoca y cambia una palabra por otra, pero la frase queda bien construida, no digo nada. Y si hay un niño que veo que no la dice bien porque es que no lo sabe decir, entonces se la digo yo.

E: o sea que depende un poco de cada caso... ¿Y cuándo un niño se para leyendo en voz alta porque no puede leer una palabra?

M: para, pero sigue leyendo después... se para, pero lee. Si la lee al principio no le sale bien, la vuelve a leer otra vez, y si la lee mal y sigue, pues es muy posible que le diga "Vuélvela a leer", o "Fíjate bien".

E: y cuando los niños hacen lectura silenciosa, supongo que alguna vez se encontrarán con alguna palabra desconocida...

M: normalmente me la preguntan... yo les digo "Ay, no sé... ¿dentro de qué oración está puesta?" y entonces viene con el libro y yo le digo "aquí significa esto..."

E: se lo dices tu generalmente... ¿Cómo evalúas los progresos de los niños en lectura? ¿Utilizas algún instrumento específico?

M: generalmente la observación, y me lo voy apuntando.

- E: si tuvieras más tiempo, más material o tuvieras menos niños, harías cosas diferentes de las que haces, en lectura?
- M: haría estas cosas y cosas diferentes, y más ricas... haríamos muchas más cosas!... un año tuve veinticuatro, y era mucho mejor!
- E: ...¿y qué cosas harías?
- M: pues... lo mismo pero más ampliado... O sea, el método de participación por parte de ellos sería mucho mayor, ¿no?... y quizá yo tendría que intervenir menos, ¿no?... no sé, pienso que sería más o menos lo mismo... y más cosas que saldrían. ¡Es que ahora mismo no se me ocurren!
- E: ¿podrías explicarme por qué pasos crees tu que pasa un niño cuando aprende a leer?
- M: la verdad es que se me ha olvidado...
- E: ¡no, pero no lo que te enseñaron! como tu piensas!
- M: ¿para aprender a leer?... aprender a leer es aprender a descifrar la idea que te expresa una serie de gráficos escritos... entonces las ideas se expresan a través de esas representaciones... eee... yo, a mí me gusta el método global, lo que pasa es que es muy lento y en la sociedad en que estamos, conque... no sé... yo pienso que tienen que comprender que las ideas se expresan a través de oraciones, pero así de principio ya, y que las palabras... aprender primero los nombres, para separar, que luego no nos vengan cuando aprenden con el método silábico, la Palau, por ejemplo, que no sabe cuando se separa una palabra de otra, que aprendan ya a descubrir que cada cosa tiene un nombre, que este nombre tiene unos sonidos, y que estos sonidos, en lugar de hacer el dibujo podemos hacer una representación gráfica de ellos, ¿no? y que significa eso... y así le llamamos a esta cosa. Que cuando no tenemos esa cosa delante, sólo con que tengamos esa representación nos lo imaginamos. Entonces... mmm... pienso que es un método lento pero que iría por ahí...
- E: o sea, ante el texto, crees que antes se fija en las palabras, o en las oraciones antes que...
- M: ¡antes que en las letras, por supuesto!, porque no hay nada que se llame "ssss" ni "llll" (fa els sons), o sea eso es una cosa totalmente abstracta, ya es abstracto decir que ese armario se escribe así, pero para enseñarles una "rrrr"...
- E: a qué atribuyes tu el hecho de que un niño cuando aprende a leer pueda extraer el significado de un texto? ¿Cuáles crees que son los factores responsables de que un niño pueda comprender un texto?
- M: pues en primer lugar, para entenderlo, mejor es haber aprendido con un método... este método que yo te he dicho, porque es la forma más fácil de después comprender un texto. Y... porque de la otra manera

aprenden a leer más rápido, pero después comprenden más tarde, es normal... Y... ¿cuáles son los factores?

E: si, o sea, si crees que hay algunos requisitos, o algunas condiciones que se tengan que cumplir para que un niño pueda aprender, a nivel personal, a nivel ambiental... lo que tu creas...

M: a nivel personal del niño, una maduración personal... y después también estar centrado, tener unas buenas condiciones familiares en casa, porque sino, no comprende ni ese texto ni nada, ni comprende el texto ni una oración verbal... está en su mundo...

E: ¿y en esa maduración que entraría?

M: para mí el ambiente hace mucho, lo que es la relación familiar que hay en casa... y la consideración del niño, y la consideración del trabajo que realiza el niño es muy importante... yo tengo niños y niñas que son muy inteligentes... o mucho o poco, lo que sea, pero son lo suficientemente inteligentes como para entender muchas cosas que no entienden, porque están todo el día en otro lado, ¿no?... entonces, ¿en qué lado están? Si no están aquí, yo qué sé, igual resolviendo una situación con los padres... Y además, por otro lado, si los padres... que los padres den importancia al trabajo que realizan los niños, y que no le digan que la escuela donde va es una mierda, porque si le dicen que la escuela donde va su hijo es una mierda, lógicamente, en una mierda sólo se puede hacer... mierda. Es eso, que los padres le den más valor al trabajo que se hace.

E: ¿tu crees que es posible un aprendizaje espontáneo de la lectura?

M: ¡yo creo que sí!

E: ¿en qué aspectos? ¿En todos?

M: de algunos niños, porque no todos... pero creo que es posible un aprendizaje espontáneo, casi sin explicar nada, porque hay niños que han aprendido así... casi sin explicar nada... O sea, van por la calle, leen un rótulo... "papa, que pone... pone tele, ahí"... yo no sé, serán muy inteligentes, pero lo saben. Hombre, después, claro... porque todos van a la escuela, con poquito que les expliques ya tienen bastante.

E: ante un texto, ¿tu crees que todos los niños leen lo mismo, ante el mismo texto?

M: ¿que leen lo mismo?

E: ¿crees que extraen la misma información?

M: ¡no, hombre! ¡Ese es el trabajo que cuesta, que obtengas la misma información!

E: y ¿de qué depende el hecho de que saquen informaciones distintas? a que crees tu que se debe?

M: yo me parece que... no sé lo que pensarás tu, pero a mi me parece que es porque cada uno... dicen que depende del ojo del cristal con que se mire, ¿eh?, depende del filtro que se le haga cuando se hace de uno. Entonces lo difícil es ser objetivo ante una información, cualquier tipo de información y cualquier tipo de texto, y esto me parece que les pasa a los niños solos no, yo sé que me pasa a mi actualmente, yo cojo de los libros lo que quiero, y a veces digo, "bueno, esto pone aquí..." y o sea, ser objetivo, y después, disfrutar entendiéndolo... y es que es la mejor forma de informarse y de comprender... pienso yo, o sea, entenderlo bajo... bajo tu punto de vista, pero sin irte... sin irte mucho.

E: entonces, lo que los niños aportan a la lectura, ¿es para tí importante?

M: ¿de una importancia fundamentalísima! Para mí, yo creo que es fundamental, y a veces, o sea... para mí eso a lo mejor no es enriquecedor, enriquecer un comentario de texto, que yo pienso que si, pero sobre todo, dejar la espontaneidad al niño y abrirle unos caminos y revalorizarlo a nivel personal pues porque él puede decir lo que piensa, para mí esto es muy importante... O sea, eso no quiere decir que cada uno, no sé, que cada uno va a entender una cosa distinta, no es verdad, todos entenderán la lectura, pero también se les tiene que dar opción para que ellos expliquen que entienden de eso, ¿no?.

E: ya para acabar, me puedes explicar qué es para tí leer?

M: Para mí?... esta mañana he leído: "si quieres aventura, toma lecturas" o una cosa así... lo he visto ahí abajo... pero... la lectura es ... es algo maravilloso, ¿no? pienso yo, porque es una forma de aprender, de conocer, de escuchar a una persona cuando no la tienes presente, o cuando no la conoces pero sabes que están ahí sus pensamientos y sus ideas expuestos ahí en el libro, no sé te permite viajar, como decían... no sé, la lectura tiene que ser un... un video, un cine, en la lectura tienes que ver, no tienes que ver letras, tienes que ver imágenes, y para mí es eso.

E: y ¿entonces, tú cuando consideras que un niño sabe leer? ¿Cuando sabe descifrar? ¿cuando...?

M: cuando goza de lo que está leyendo, y lo intenta entender, pero sobre todo cuando disfruta, cuando está leyendo y está disfrutando porque está viendo cosas.

E: o sea, que en ese sentido, para tí, un niño que puede decir en voz alta un párrafo, sabe leer o no sabe leer?

M: no sé... sabe descifrar lo que hay ahí... Si sabe leer o no sabe leer me lo tendrá que decir después... si lo ha entendido lo que ha leído.

E: bueno... me gustaría estar horas charlando contigo acerca de este tema. Pero te voy a dejar ya, ¡porque bastante te he exprimido!

M: la verdad es que me has hecho plantear algunas cosas que no tenía yo muy presentes... espero que te sirva.

E: ¡seguro!. Muchísimas gracias.

ANEX III.
PAUTA D'OBSERVACIO. (1)

1. Dades de filiació: anotar: data i hora de l'observació.
Escola, Mestre, Curs, nivell.
Nom observador.
Número d'ordre del protocol.
2. Qüestions prèvies: sempre que sigui possible, cal que l'observador estigui a l'aula abans que comenci l'activitat de lectura i que no surti fins que l'activitat es doni per finalitzada.
3. Intervencions del mestre: anotar-les totes literalment, ja sigui que facin referència a l'activitat pròpiament dita de lectura, ja siguin intervencions dirigides a mantenir l'ordre a la classe, o que facin referència a d'altres activitats.
4. Intervencions dels alumnes: anotar-les sempre literalment. Agafar totes les que es pugui (més val desestimar-les més tard que no pas tenir protocols mancats d'informació). En tot cas, cal registrar qualsevol intervenció dels alumnes que faci referència a l'activitat pròpiament dita de lectura.
5. Clima general de la classe: es tracta de recollir informació sobre l'estat general de l'aula durant l'observació: xivarri, interès, desgana, avorriment, nens que es distreuen... etc.
6. Material: donat que el que s'observa és una activitat de lectura, es pot donar per suposat que gairebé en totes les activitats hi haurà un material (text) sobre el qual es treballa.
 - Si el text s'inclou en un llibre de text que es pot trobar fàcilment al mercat, s'ha d'especificar la referència bibliogràfica completa més el títol de la lectura (si en té) i la pàgina/es del llibre corresponent.
 - Si el text que es llegeix a la classe no respon a les característiques anteriors, cal aconseguir-lo per d'altres mitjans (fotocòpia, còpia a mà... etc). Ens referim a textos preparats pels mestres o pels propis alumnes, retalls de diaris o revistes, fulletons de propaganda, o qualsevol altre tipus de material.
7. Notació del temps: convé anotar el temps sempre que hi hagi un canvi dintre de l'activitat (p. ex., la M. deixa de llegir i demana a un nen que continui; p. ex., s'acaba una lectura col·lectiva i la M. passa a fer un exercici determinat), i sempre que hi hagi algun fet disruptiu (la M. crida l'atenció a un alumne; entra algú a l'aula; un grup de nens comença a fer soroll... etc.). Per suposat, s'ha d'anotar curosament el moment en que s'inicien les activitats -de lectura o d'extensió de la lectura- i el moment en que es donen per acabades.
8. Interval d'observació: les observacions s'han de realitzar al llarg de tota la seqüència didàctica que s'articula al voltant d'un text.

(1) Convé recordar que els protocols definitius per a cada sessió s'elaboraren a partir del registre narratiu confeccionat seguint les indicacions d'aquesta pauta i del registre mitjançant magnetòfon.

ANEX IV.

PROTOCOL D'OBSERVACIO.

DATA 7/2/85

INICI OBS. 10

FINAL OBS. 11

TEMPS 60'

OBSERVADOR/A

I. Solé

No. ORDRE PROTOCOL

C-3

n.º. nens 24

TEXT/MATERIAL UTILITZAT

"Colorin colorado". Ed. Onda. pp.67

"Libro del alumno". Ed. Onda. pp.114

10 (Entra l'observadora a la classe. Al mig, a terra hi ha un gran troç de paper d'embalar i un plat amb pintura blanca. En el paper hi ha les petjades d'alguns nens que posen els seus noms en els seus peus. Hi ha un nen que està sucant els peus en el plat i intenta posar les petjades en el paper, però li surt mig peu a fora. La M. explica a l'observadora que alguns nens no sabien què era la planta del peu i que ha fet aquesta activitat per a ensenyar-los-hi. De fet, la fitxa següent a la que van fer ahir en el llibre de treball, demana que dibuïxin diferents "plantes": una planta, la planta del peu, una casa de dues plantes i un nen al que han deixat plantat. Els nens estan asseguts formant una U invertida, com els dies anteriors).

10,05 M: ¿Todo el mundo ha terminado de pintar las cuatro plantas?
... Bueno.... oye... oye... Cerramos las caligrafías...
¿Quién no ha acabado de dibujar las cuatro plantas?

(Alguns nens alcen la mà. Tots criden i fan soroll. La M. diu als qui no han acabat que acabaran després. La M. intenta posar ordre, els demana que escoltin, que no cridin)

10.09 M: oye... oye... por favor... Empezar a leer... empezar...
Empezar a leer bajito la 67... a continuación de lo que
leímos ayer.

(La M. ha de repetir la consigna individualment a alguns nenes que no l'han sentida, doncs a la classe hi ha bastant soroll.
(Alguns nens llegeixen la p. 67. D'altres encara busquen el full en el llibre, i d'altres ni tan sols l'han obert, i miren el darrer nen que ha fet les petjades amb pintura, i que ara posa el seu nom en els seus peus. Una nena està amb cara d'enfadada i mira sovint la M. per a que aquesta se n'adoni)

10.10 M: Anabel, ¿me explicas por qué estás enfadada?

(Alguns nens diuen la raó, però no s'entén. Anabel no diu res)

M: oye... oye Anabel, me explicas por qué estás enfadada?

(Els nens tornen a explicar)

M: Asun... Asun... pero deja que hable ella. Anabel, ¿pero por qué estás enfadad? ¿No lo explicas? ¿Quieres que lo explique yo? ¿No hace falta, verdad! Anda, abre el colorín, por favor.

(Els nens del costat d'Anabel li diuen que ells també volien posar els peus en el mural, però que ja ho faràn un altre dia)

M: oye, me gustaría que estuvierais empezando a leer un poquito en voz baja...

Nen: Señorita, por qué no me pones mis pies...

M: ahora no, Antonio.

(Molts nens no saben quin full han de llegir. Una nena ho diu cridant)

Nena: ¿Pero... qué hay que leer?

M: chata... ¿dónde leímos ayer?

(La nena senyala correctament)

M: ¿Y dónde tocará leer?

(La nena toca el full següent)

M: pues entonces... ¿no hace falta que grites!

(Dos nens es peguen i la M. no ho veu. Alguns nens diuen que ja ho han llegit. La M. explica a un nen els exercicis que van fer ahir, perquè el nen no havia assistit a classe el dia anterior. A part els nens que es peguen, ara hi ha bastant tranquil·litat a la classe, la majoria dels nens llegeixen)

Nen: ¡yo ya me lo he leído!

Nen 2: ¡y yo!

Nen 3: ¡y yo!

Nen 4: ¡y yo!

Nen: ¡tú no has leído chavall! ¿Que te he visto yo como no has leído! ¡Venga lee! ¡Lee por ahí!

(Nen 4 comença a llegir per on li ha indicat el company)

10.15 M: oye... dejamos de leer en voz baja... leemos un poquito todos juntos ¿vale?... Leemos un poquito todos juntos, ¿sí? Continuamos donde terminamos ayer...

Nens: ¡Empiezo yo! ¡empiezo yo!

M: espera, espera... Dani, ¿qué es lo último que ayer explicá-

bamos del cuento de la ratita? ¿qué es lo último que leímos.. que leímos ayer del cuento de la ratita?

Dan: que la ratita... se puso el lazo en la cola, y se asomó a la ventana.

M: ¿si? ¿Es lo último que leímos, lo del lacito en la cola?

Nen: Nooo! ¿Que estaba tan guapa que enamoraba a cualquiera!

M: ¡Va!. Continuamos un poquito la lectura... Espera, espera... hoy empezamos en "Mientras...", ¿de acuerdo?

(La M. passa per totes les taules i indica als nens el punt on han de començar a llegir)

Nens: ¡yo! ¡yo! ¡empiezo yo!

M: oye... oye... si no estáis callados no empieza nadie, porque luego no hacemos nada... ya lo sabéis... ¡¡Oye!! ¡¡Vale!! Alberto, ¿dónde empezamos a leer?

Alb: en "mientras..."

M: en "Mientras..." Paco, fuerte.

Pac (llegeix): "Mi-en-tras el pe-rro se i-..

Nens: ¡Nooo!

M: a ver, a ver, a ver... Paco, un poquito más tranquilo, a ver. Vuelve a empezar

Nen: Señorita...

(La M. el fa callar amb un gest)

Pac (llegeix): "Mien-tras el pe-

M: "sssool..."

Pac: "...el ssol..."

M: "se..."

Pac: "se... iba..

(La M. s'aixeca i se'n va cap al nen)

M: Paco, chato, ¿qué no ves? ¡es la otra página!. Anda, empieza ahí...

(La M. li indica on ha de llegir)

Pac (llegeix): "Mien-tra el sol

M: "el sol..."

Pac: "... el ...sol..."

M: se

Pac: "... se mi... ra-ba en sus o-jos y e-lla él..."

M: "se..."

Pac: "se ha-cí-a... ca..."

M: "a-cí-ca-la-ba..."

Pac: "el bi-go-te..."

M: ... el bigote...

Pac: "a-cer-tó a pa-sar por a-hí por a-hí un pa..."

M: pe...

Pac: "pe-rro ca-lle..."

Nen: jero".

M: jero. Tere.

Ter (llegeix): "Que-do..

M: "quedó..."

Ter: "... tan as-mi-ra-do de la ra-ti-ta que le di-jo..

M: "... que le dijo". A ver, Antonio...

Ant (llegeix): "¡Ay rata rata rati-ta! Tu que estás tan re-bonita
¿qui-e-res casarte conmigo?"

M: Ana... ¿y qué contesta?

Ana (llegeix): "Huy, huy, huy, que a-pri-sa vie-nes. Quie-ro o-ir
la voz que tienes..."

M: "que tienes." Puntito. "Quiero oír la voz que tienes".
Oscar, a ver qué voz tiene.

Osc: mmm...

M: a ver, Oscar, un momentito, un momentito...

(La M. es dirigeix cap a uns nens que ja fa molta estona que es peguen)

M: ¡a ver! Me podéis explicar el problema que tenéis los dos?

Nen: estoy yo aquí así, y el Antonio me pone los pies encima...

M: pero Antonio, chato, ¡tus pies ponlos delante de tu silla!
¡Y no delante de la silla de Sergio!

Nens: Guau, Guau...

M: va, Oscar, a ver lo que decía el perrito, va.

Osc (llegeix): Gua-u, gua-u, la...

M: "ladró"

Osc: "ladró el pe-rro tan fi-na-men-te como su-po..."

M: como supo. Leonardo, un poquito.

Leo (llegeix): "¡Ay, ay!... Ay, no, no, no me ha gus-ta-do la ronca voz que he es-cuchado. Podrías asus-tar a mis vi-si-tan-tes con-testó la rati-ta.."

M: contestó la ratita. Asunción, un poquito.

Asu: ¿en la otra página?

M: si, claro, en la otra página... Aunque os habéis perdido un poquito hoy, ¿eh?... A ver, vuelve, Asun.

Asu (llegeix): "Mien-tras el pe-rro se i-ba con la ca-be-za ga...ga-cha pa-sa-ba un bo... bo-rrí...co da.. dan-do brín-cos..."

M: brincos. Eva.

(Eva no sap per on van)

M: ¡chata...! Sonia.

Son (llegeix): "Al ver a la ra-ti-ta que-dó pren-da-do de su her-mo-su-ra y le di-jo.."

M: "y le dijo...". Jordi, a ver qué le dijo.

Jor (llegeix): "¡Ay! rata, rata ratita. Tu que estás tan rebonita ¿quieres casarte conmigo?"

M: a ver, Ivan, qué le contesta...

(Iva no sap per on van)

M: a ver, Jaime, qué le contesta...

Jai (llegeix): "Huy huy que aprí-sa vi-e-nes qui-e-ro a.. o..

M: "oir.."

Jai: "... la voz que tie-nes.."

M: Sergio, a ver qué voz tiene...

(Tots els nens comencen a fer el bramul de l'ase)

Ser (llegeix): "¡Aaayyy!..."

M: ¿cómo "Aaayyy"? Será...

(Tots els nens fan l'ase, molt fort. La M. intenta que callin, però li costa, fins que no ho diu en veu molt alta)

M: ¡oye, oye, oye! ¡Pero parar un poquitito! Sergio, por favor...

Ser (llegeix): "¡Yyyaaa yyyaaa...!"

M: muy bien, re...

(Els nens continuen fent la veu de l'ase)

Ser: "re-buz-nó el borri-co lo más sua-ve-men-te que fue capaz".

M: que fue capaz. Termina tú mismo, Sergio.

Ser: "Ay no no no me ha gus-ta-do la gru-e-sa voz que he es-cu-cha-do. Podrí-as asus-tar a mis ve-ci-nos con-tes-tó la ratita".

(Els nens no escolten ni llegeix: fan el bramul de l'ase)

10.25 M: oye, mira, vamos a volver un poquito a la página anterior, lo voy a leer yo despacito, porque os habéis perdido muchos, ¿eh? ¡Va!. Pero lo seguís vosotros, ¿eh?

Nens: ¡nooo!

M: bueno, pues no lo sigáis. Escuchad.

(La M. llegeix molt lentament, de vegades sembla que sil.labegi. Marca molt alguns sons)

M (llegeix): "Mientras el sol se miraba en sus ojos y ella se acicalaba el bigote, acertó a pasar por allí un perro callejero. Quedó tan admirado de la ratita que le dijo: ¡Ay rata, rata, ratita! Tu que estás tan rebonita, ¿quieres casarte conmigo?. ¡Huy huy huy, qué aprisa vienes. Quiero oír la voz que tienes. ¡Guau guau! ladró el perro tan finamente como supo. ¡Ay, no, no. No me ha gustado la ronca voz que he escuchado! ¡Podrías asustar a mis visitantes! contestó la ratita.

Mientras, el perro se iba con la cabeza gacha, pasaba un borrico dando brincos. Al ver a la ratita quedó prendado de su hermosura y le dijo: Ay rata rata ratita, tú que estás tan rebonita, ¿quieres casarte conmigo? ¡Huy huy huy! Qué aprisa vienes. Quiero oír la voz que tienes. Yyyaaa, yyyaaa...

(Tots els nens comencen a fer l'ase. Hi ha una gran cridòria. La M. segueix llegint, però alguns nens continuen bramulant).

M: "... rebuznó el borrico lo más suavemente que fue capaz. ¡Ay, no me ha gustado la voz que he escuchado. Podrías asustar a mis vecinos, contestó la ratita."
¿Ahora ya lo habéis entendido un poquito más?

Nens: ¡siii!

M: a ver quién me sabe decir... Oye, Antonio. Te miro a tí, miro a Sergio y al final me canso... ¿lo oyes? ¡¡me canso!!

(La M. crida l'atenció als dos nens que es pasen l'estona barallant-se i pegant-se)

10.26 M: A ver si me decís todas las palabras que no habéis entendido. Antonio no ha entendido "acicalaba". ¿Quién sabe lo que es "acicalaba"?

Nena: ¡yo!

M: Cristi

Cri: que se peina el bigote...

M: que se peina el bigote... ¿y qué más cosas?

Cri: y que se lavaba... (riu)

M: a ver, "acicalaba" quiere decir que se estaba preparando para estar más guapa. Se peinaba, se lavaba la cara, se peinaba el bigote, se preparaba el lacito... ¿eh? Todo eso es que se acicalaba.

Nena: ¿Tú te peinas el bigote?

M: no, porque yo no tengo bigote, pero la ratita sí que tenía.

Nen: ¡Seño, "prendado"!

M: oye... "prendado"... ¿quién sabe lo qué es prendado?

(Els nens criden molt, uns quants escolten, però els altres fan gresca i molt soroll)

M: oye... Oscar y Jaime... parar un poquito...

Nen: ¡yo lo sé!

M: Jordi, ¿tú lo explicas lo que es prendado?

Jor: sí

M: a ver, un momentito. Espera, espera, que no están escuchando los otros niños. Entre ellos Ana y Juan Carlos. Juan Carlos, ¿verdad que estamos trabajando? ¡Pues, por favor, no te quiero ver molestar a nadie! Antonio... ¿estamos un poquito escuchando a los demás? ¡Vale! ¡Tere!

Jor: señorita, ¿empiezo?

M: a ver, un momentito, espera. Quiero ver cuántos niños se han enterado de la palabra que habéis preguntado antes. Paco, ¿qué queremos explicar lo que quería decir, que la ratita se acicalaba?

(Paco diu alguna cosa tan fluixet que no se l'entén)

M: ¿qué? a ver, explícamelo otra vez porque no te oigo...

Pac: los bigotes...

M: los bigotes. ¿Qué se hacía en los bigotes?

Pac: (...)

M: Anabel, explícale un poquito a Paco qué es "acicalaba"

Ana: peinarse, para estar más guapa... prepararse para estar más bonita.

M: muy bien. Jaime, tu sabrías explicar un poquito...

Jor: ¡sí lo iba a explicar yo, lo que era prendado!

M: espera, espera un poquitito...

Jaime, tú sabes explicar cómo lo dice en el libro? ¿quién estaba prendado?

Jai: ¡ella!

Jor: ¡el perro!

M: ¡de quién? ... el perro...

Jor: ¡y el burro, de la rata!

M: a ver, pues explícales lo qué es prendado, a Oscar y a Jaime.

Jor: es cuando...

M: ¿cuando qué?

Jor: cuando os traen un juguete muy bonito... ¿A que os quedáis con la boca abierta? Por ejemplo un camión

Jai: yo no. Yo la boca la cierro.

M: pues...

Nens: ¡yo sí! ¡yo no!

M: ¡Oye, oye!... ¿Por qué no dejáis hablar? El Jordi te ha hecho un pregunta, ¿no, Oscar?

Osc: yo no me quedo con la boca abierta

M: yo no me quedo con la boca abierta.

Jor: ¡bueno, pero algunos niños se quedarán! ¡Yo sí! ¡Como yo!

M: a ver, oye... ¿y eso que tiene que ver con el prendado?... ¿Lo has entendido, Leo, lo qué es "prendado"?

Leo: ¡sí!

M: ¿qué es?

Leo: es que te traen un regalo, por si acaso un camión...

M: ¿y entonces qué?

Leo: pues que te quedas con la boca abierta...

M: muy bien. ¿Y eso qué tiene que ver con prendado?

Leo: ¡pues ya te lo he dicho!

M: ¿ya me lo has dicho? A ver, ¿tú lo has entendido, Jaime, ya?

Jai: no

M: ¿y tú, Antonio?

Nen: que cuando el burro vió a la ratita que estaba tan guapa se quedó enamorado.

M: se quedó enamorado. Y esto es quedarse prendado. Pero es lo mismo que decía Jordi, sólo que Jordi, ¡no te enfades! cuando explicas una cosa y no la entienden, pues explícala otra vez. Porque Leo ha entendido muy bien lo del camión, pero no sabía lo que tenía que ver eso con prendado. Si tanto te gusta el camión, como ha dicho Antonio, lo encuentras tan bonito, tan bonito que te quedas prendado del camión.

Nens: ¡a mi una moto! ¡yo con un coche!... (van dient i criden)

10.30 M: oye... a ver... Sólo vamos a hacer una repasada rapidita porque estáis un poco... A ver si me decís... A ver quién me dice cuál es el primer animal que llegó a la puerta de la ratita, ¿cuál es?

Nens: ¡la gallina! ¡el gallo! ¡y luego un pato! ¡una vaca!

(Cal fer notar que a la classe, els nens només han arribat fins a l'ase)

M: a ver, a ver, a ver, a ver... no os entiendo de nada... Oye, no os entiendo de nada... A ver, quien quiera hablar que levante el brazo... quien quiera... quien quiera... quien quiera que levante el brazo... ¿Vale? Sonia! ¡Quién quiera que levante el brazo! ¡¡Por favor!! ¡¡Por favor!! Sonia, a ver, el primer animalito ¿cuál era?

(La M. ha de repetir les consignes varies vegades perque els nens no fan cas)

Son: el perro

M: el perrito. ¿Cómo hacía el perrito para que la ratita supiera que estaba ahí?

Son: ¡Guau guau!

M: vale. Tere, el segundo.

Ter: el... burrico...

M: el burrito. ¿Cómo hacía el burrito para que la ratita...?

Ter: yyyaa,yyaa

(Els nens comencen a fer l'ase, cridant)

M: oye... Cristi... Cristi... ¿le gustó a la ratita la voz de estos animales?

Cri: no

M: ¿por qué? ¿por qué no le gustó, Cristi? ¿por qué?

Cri: (...)

Nen: ¡yo lo sé!

M: ¿por qué, Sergio?

Ser: porque asustaban a los que venían a visitarle

M: porque asustaban a los que venían a visitarle.

Nen: y a los vecinos!

M: Paco...ay, no! Anabel, ¿cuál es el último animal que va a visitar a la ratita?

El último que hemos leído hoy. Vosotros ya sabéis el final del cuento, pero... el último que le ha visitado hoy.

Nena: la gallina!

M: Leo, era la gallina, el último?

Leo: no.

M: ¿cuál era?

Nen: ¡el gallo!

M: ¿el de hoy?

Nens: ¡el gallo! ¡el burro!

M: ¡el burrito, hombre!. Mirad lo último que habéis leído.

(Tots els nens parlen alhora, costa molt d'entendre. Hi ha soroll a la classe)

10.34 M: Bueno, cerrad todos el colorín marrón y vamos a abrir el azul un poquito. Miramos a ver el primer ejercicio. ¿Qué pasa con estas mesas tan mal puestas? Venga, las vamos a poner bien.

(la M. ajuda els nens a col·locar bé les taules. Hi ha bastant

soroll. La M. vol dir que tanquin el llibre de lectura i obrin el de fitxes.)

M: oye... oye... si no hacemos el ejercicio en voz alta, hoy algunos no lo saben hacer...

Nens: ¡yo si! ¡yo si!

M: a ver... Asun lee... nos lee el primero.

Asu: ¿empiezo?

M: oye, el primero lo escuchamos que si no, no lo sabréis contestar solos. Vale, Asun, empieza a leer fuerte, que te oigan.

(Asun comença a llegir, però no se la sent perquè els nens parlen)

M: espera, espera, espera... Primero... espera un poquitito porque me parece que voy a cerrar el libro, ¿eh?, y lo vamos a cerrar todos y vamos a cerrar todos y vamos a esperar un ratito. ¿Descansamos?

Nens: ¡no! ¡no!

M: no, si queréis lo cerramos, pero con este ruido no se puede trabajar!

Nena: si hablamos tendremos que trabajar a la hora del patio.

M: no, a la hora del patio no trabajamos, a la hora del patio jugáis, pero nos queda trabajo para todo el día. Oye, ¿escribimos un poquito?

Nens: si.

M: bueno, primero, escuchamos un poquito a Asunción. Asun, el primero, fuerte.

Nen: ¿qué vamos a hacer? Señor, ¿qué vamos a hacer?

10.37 (Asun comença però no se la sent)

M: ¡a ver, vuelve a empezar, que Eva no te escuchaba!

Asu (llegeix): "¿De qué cla-se de pe-rro ne

M: nos, nos.

Asu: "nos habla el cuen-to"

M: dice: ¿De qué clase de perro nos habla el cuento?

Asu: ¡de callejero!

Nen: ¡de un perro callejero!

M: muy bien! Luego lo escribimos, luego. La segunda pregunta, por favor.

Nen (llegeix): "¿Cómo es un perro calle-je-ro?"

M: ¿quién sabe contestar? A ver, Sergio, ¿cómo es un perro callejero?

Ser: (...)

Nen: ¡yo lo sé contestar!

M: Sergio, ¿cómo explicarías, cómo es un perro callejero?

Ser: serán de esos que se les tira de aquí (el nen es toca el ciatell) y no hacen nada.

M: a ver, quién lo sabe?

Nen: los que están sueltos por la calle y no tienen collar.

M: Mira Sergio, te lo ha dicho Paco, los perros que están sueltos y no tienen collar. ¿Y qué más no tienen?

Nen: no tienen dueño.

M: no tienen dueño. A ver, ¿qué dices tú Sergio Sánchez? ¿Qué mas?

Ser: que no tienen dueño, ni tienen collar, ¡y siempre que están solos por la noche y ven andando gente se van detrás de ellos!

M: correcto, porque a lo mejor...

Ser: ¡Se fueron detrás mío, un día!

M: oye, ¿por qué te parece, Sergio, que van detrás de la gente, cuando ven a gente...?

Ser: porque no tienen dueño y porque tienen hambre.

M: a ver, Jaun Carlos, ¿qué más cosas sabes tú de un perro callejero?

Jua: ¡que comen mucho!

M: ¿que comen mucho? ¿por qué te parece que comen mucho?

Nen: ¡que va! ¡comen muy poco!

M: ¿cuando comen mucho, Juan Carlos? ¿Cuando van por la calle dando vueltas?

Jua: si

Nens: ¡nooo! ¡nooo!

M: ¿por qué te parece que comen mucho, Juan Carlos?

Jua: porque cuando ven a gente y a sitios que están comiendo... pues él quiere comer también...

M: ellos quieren comer también. Antonio, ¿qué más sabes tú de perros callejeros?

Ant: porque mi abuelo antes tenía uno, y me seguía todos los días... y yo le decía: ¡ponte de pie! y se ponía, me hacía caso, y comía de todo...

M: ¿Y le hacía caso a tu abuelo, o te hacía caso a tí también?

Ant: a todas las personas...

M: y ese perrito... ¿lo habíais encontrado en la calle?

Ant: no, que estaba en Marianao y lo cogimos.

M: ¿Y le pusisteis un nombre?

Ant: Jacqui.

M: Jacqui. ¿Y ahora dónde está?

Ant: Ya tiene dos hijos, dos perritos.

M: ¿y cómo sabéis que tiene dos perritos? ¿que vive con vosotros?

Ant: no, porque voy a casa de mi abuelo y me lo ha dicho...

M: Jordi, ¿tú qué más sabes de los perros callejeros?

Jor: los perros callejeros, además no te puedes acercar a ellos porque en cuanto te acercas te muerden, y además aunque no te muerdan, tienen ...mmmm...

Nen: tienen veneno...

Jor: ...mmmm... tienen piojos, tienen la rabia, tienes que

vacunarlos para tenerlos.

(Els nens es posen a parlar dels seus gossos, de si els tenen o no vacunats... etc.)

M: bueno, vale, vale. Basta de perros callejeros. ¿Qué nos preguntan más, a ver, Paula?

Pau (llegeix): "¿Qué otro ti-po de pe-rros cono-ces?"

M: dice: ¿Qué otro tipo de perros conoces?. ¿Quién conoce además de los perros callejeros, quién conoce otros tipos de perros?

Nens: ¡yo! ¡yo!

M: de uno en uno

(Els nens alcen les mans. Relacionarem els gossos que diuen els nens. Quan algun nen diu el gos que un altre s'havia pensat, aquest s'enfada)

Nens: perro guardián, perro pastor alemán, dogo, perro de caza, dogo, lobo, perro policía, pequinés, perro guardián, San Bernardo, Doberman, un perro de estos de la nieve...

Nen: Señorita, lo he dicho yo, es un San Bernardo. Que llevan aquí un barril, y cuando encuentra a alguien, lo abren y se lo echan por la boca...

M: ¿qué le echan? ¿el barril?

Nen: no. Un líquido que lleva dentro...

Nen 2: ¡no! ¡Así no es!

M: oye, que dice Sergio que así no es... Oye, Jordi o Sergio, ¿habéis estado alguna vez en la nieve y os ha rescatado un San Bernardo?

Ser: ¡a mí sí! ¡a mí sí, en la montaña!

M: anda, explícanos tu aventura, corre.
Sergio nos va a explicar como se perdió en la nieve, a ver.

Ser: que un día me fui con mi amigo... con un amigo mío de vacaciones, ¿no? a la nieve, y nos llevemos un trineo, y íbamos los dos allí... ¡¡¡vuaaaa!!! vamos, nos chocamos con un árbol, nos esparramamos por allí, ¿no? el perro estaba mirando, fue corriendo, y yo no sé lo que me echó, como un líquido...!

M: Y estaba bueno?

Ser: no

M: ¿no te gustó?

Ser: ¡yo no me acuerdo muy bien!

M: ¿no te acuerdas muy bien? ¿Eras muy pequeño cuando te pasó?

Ser: ¡no! tenía cinco o seis años...

(Els nens comencen a cridar, tots expliquen aventures. El nen que està al costat del Ser. li demana detalls sobre el gos, l'accident, etc. A la fi, mostra el seu escepticisme sobre la veritat dels fets. Ser. queda molt ofès i li pega un cop de puny. La M. intenta posar ordre, però la classe està excitada, cada nen explicant la seva història)

M: oye... atended un poquitito... a ver, cada uno dice el perro que sabe, y después pasamos a la otra pregunta.

(Fa que cada nen, per ordre de taula, digui un gos, perquè tots en volen dir)

Nens: dalmata, un perro de esos... ¡un chuchó!,
(Tots ho diuen alhora)

M: oye, ¡¡por favor!! ¡¡Sonia!! Esperad que otros niños hayan terminado de hablar. Ya no quiero más brazos arriba. Últimos nombres de perros y empezais a escribir. Así que el que tenga uno o más para decir, arriba el brazo, y el resto... no quiero ni media palabra! ¡ni media!. Venga.

(Fa dir els gossos als nens que tenen el braç alçat)

Nens: un perro salsicha, un San Berlín, uno de esos que tiene los mofletes así largos, un bulldog, un perro guardián, un perro alemán, un galgo... (en diuen uns quants més)

10.47 M: vale, muy bien. Luego dice: "Dibuja el que te gusta más".
¿Entendido? Vale, ya podéis empezar. Empezar por el primero.

(Els nens es posen a treballar, la M. va passant per les taules. Explica què han de fer a alguns nens que s'han deixat el llibre a casa:

M: lees la pregunta, y en el papel pones: uno, y entonces la contestas.)

(Els nens parlen mentre treballen. Alguns decideixen començar pel dibuix.

La primera pregunta, la contesten bé, encara que alguns posen:

¿De qué clase de perro nos habla el cuento? de callejero

La segona pregunta, molts nens la contesten només amb una paraula:

¿Cómo es un perro callejero? sucio

M: oye... escuchad un momentito, escuchad un momentito, a ver... Oye... atended... Dice: ¿Cómo es un perro callejero? Y ponéis "sucio" y se ha acabado. No. Explicarlo un poquito más. Y además se explica: un perro callejero es... Tenéis que poner todas las cosas que sabéis del perro callejero.

10.55 M: oye... oye... ¡Callar un poquito, por favor!

(La M. pica de mans. Va mirant el treball dels nens. Dos nens, de peu, fan veure que boxegen. Hi ha molt soroll a la classe, nens aixecats, alguns dels quals encara no han començat a treballar. Alguns nens criden a la M. mentre aquesta està atenent un altre nen.

Alguns nens comencen a dir que ja han acabat. Mentre treballen, n'hi ha que van fent: "¡guau, guau, guau!")

10.56 M: oye, a ver... hasta que no acabemos este jaleo... ¡¡Oye!! Poner un momentito todos los brazos cruzados, por favor... Por favor, todos con los brazos cruzados un momentito. Jaime, ¿me explicas por qué te has levantado? ¿Te he dicho yo que te levantarás? ¿Te he corregido el trabajo?

(El nen ha anat negant amb el cap)

M: ahora que me explique quién es el niño que puede trabajar bien con este jaleo. Porque si alguno puede trabajar con este jaleo...

Nen: ¡yo!

M: ¿Tú puedes trabajar bien, Antonio? ¡Pues chico, que suertel! Porque yo con este jaleo hasta resulta que me equivoco cuando os corrijo los trabajos vuestros. Entonces, como hay unos niños que trabajáis bien con jaleo, pero otros no, vamos a respetar a los que necesitan un poco más de silencio. Y Sonia y Teresa, por favor, parar de hablar de una vez!. Hombre, un poquito de tranquilidad...

(Mentre la M. ha anat parlant, un nen estava fora del seu lloc i es provava les màscares que estan preparant per al Carnastoltes. La M. torna a passar per les taules, i els nens tornen a fer soroll. La feina no provoca massa dificultats, pràcticament tots els nens -millor o pitjor- la van fent. Quant l'ha corregida, la M. fa desar els llibres. Els nens que ja estan, se'n van a les taules de les màscares i alguns s'agafen l'entrepà i se'l

preparen per al pati).

11.00 (Sona el timbre del pati. La M. encara va corregint)

M: a ver, los que ya he corregido, a formar fila y podéis salir al patio.

(La M. encara es queda un parell de minuts amb els que no han acabat -cinc o sis-, però els fa baixar de seguida perquè ella ha de vigilar avui el pati. S'acaba l'observació).

ANEX V.

PAUTA D'ANALISI DE LES OBSERVACIONS.

A. CONTEXTUALITZACIO

Aspectes relatius a:

- horari en que es desenvolupa l'activitat de lectura
- disposició de la classe
- material disponible -text de lectura / treball-
- preparació "física" per a la lectura: el M. fa seure bé als nens, deixar la taula neta, només amb els estris de lectura...
- ambient general de la classe davant l'activitat de lectura (contents, desganats, contraris ...)
- ambient general de la classe durant l'activitat de lectura i les seves extensions (interessats i atents, enjoguessats, xerraires, intranquils, avorrits,...)
- actitud del M.
- claredat de les consignes
- realització de les tasques.

B. PRESENTACIO / INTRODUCCIO

Aspectes relatius a la preparació i presentació de l'activitat de lectura.

1. Descripció de l'activitat.

- a) El M. no indica l'activitat de lectura, ni les tasques subsegüents ("Obriu la pàg. 35").
- b) El M. indica l'activitat de lectura, però no explica les tasques que després caldrà fer ("Llegirem el conte de la rateta").
- c) El M. explicita l'activitat de lectura i dóna indicacions vagues sobre les tasques que després caldrà fer ("Ara llegirem el conte de la rateta i després farem una feina").
- d) El M. explicita clarament l'activitat de lectura i les tasques que després caldrà portar a terme ("Ara llegirem en veu baixa el conte de la rateta i després faré unes preguntes").

2. Informacions sobre el contingut del text.

- a) El M. no dóna cap informació sobre el contingut del text.
- b) El M. dóna algun tipus d'informació:
 - b-1. Dóna alguna informació que fa referència al contingut global del text i/o als seus aspectes principals.
 - b-2. Dóna algunes indicacions o planteja interrogants previs a la lectura amb la intenció d'ajudar la comprensió dels nens.
 - b-3. Explica el contingut del text que hauran de llegir.
 - b-4. Explica el contingut i fa participar els nens.
 - b-5. Fa explicar el contingut a un alumne.

- b-6. Llegeix el text literalment, de l'inici al final.
- b-7. Llegeix el text i es va aturant, per a expressar les seves pròpies impressions, interpretacions, dubtes, prediccions, etc.
- b-8. Llegeix el text, aturant-se i comentant, i a més encoratja la participació dels alumnes, de manera que ells també puguin generar hipòtesis.

3. Utilització d'incentius motivacionals.

- a) El M. no utilitza incentius motivacionals, limitant-se a indicar als nens el que toca llegir.
- b) El M. utilitza incentius motivacionals, engrescant als nens de cara a la lectura que han de realitzar.

4. Recerca d'informació sobre el coneixement de que disposen els alumnes.

- a) El M. no fa cap tipus d'indagació.
- b) El M., mitjançant preguntes o d'altres tècniques, intenta esbrinar que saben els nens sobre el contingut del text abans de començar a treballar-lo.
- c) El M., després d'haver proporcionat algun tipus d'informació als nens (cat. 2), els planteja preguntes amb la finalitat d'assegurar i comprovar la comprensió de les informacions que ha donat.

C. ACTIVITATS DE LECTURA PROPIAMENT DITA.

5. Presentació de l'activitat: lligam amb activitats prèvies. (anotar la consigna del M.)

- a) No es realitza cap lligam de l'activitat amb activitats prèvies.
- b) El M. relaciona el text amb algun altre text llegit amb anterioritat.
- c) El M. relaciona el text -part de text- amb el seu contingut global.
- d) El M. relaciona el text -part del text- amb el que s'ha llegit prèviament d'aquest text.
- e) El M. fa explicar el contingut global del text per tal d'ubicar el que cal llegir.
- f) El M. fa explicar el que s'ha llegit prèviament del text per tal d'ubicar el que cal llegir.

6. Tipus de lectura.

- a) lectura silenciosa

- b) lectura col.lectiva: cada nen llegeix en veu alta un paràgraf; els altres van seguint.
- c) lectura coral: els nens i el M. llegeixen tots alhora
- d) lectura individual: els nens llegeixen individualment al costat del M.
- e) llegeix el M.

D. ACTIVITATS D'EXTENSIO DE LA LECTURA.

Aspectes relatius a les activitats que tenen lloc després que s'ha fet l'activitat de lectura.

7. Presentació de l'activitat: lligam amb l'activitat de lectura.

- a) No es fa cap tipus de relació.
- b) Es relaciona l'activitat a fer amb d'altres activitats -no pròpiament de lectura- realitzades precedentment.
- c) Es relaciona l'activitat a fer amb el contingut de la lectura llegida prèviament.
- d) Es relaciona l'activitat a fer amb el contingut global de la lectura.

8. Descripció de l'activitat.

Explicar detalladament el tipus d'activitat que es proposa.

9. Tipus d'activitat que es proposa.

- a) L'activitat es proposa treballa aspectes no relatius a la comprensió del text:
 - a.1. fonològics
 - a.2. ortogràfics
 - a.3. morfosintàctics
 - a.4. d'expressió escrita
 - a.5. de lexicologia
 - a.6. expressió oral.
- b) L'activitat que es proposa treballa aspectes relatius a la comprensió del text llegit:
 - b.1. comprensió de paraules, frases fetes, expressions
 - b.2. comprensió de detalls i elements aïllats del text
 - b.3. comprensió global del text treballat.

10. Intervencions del M. en activitats de lectura i d'extensió de la

lectura.

- 10.1. En relació a dificultats de comprensió de la consigna.
- a) El M. no fa cap intervenció per acalrir-la.
 - b) El M. porta a terme alguna intervenció.
 - b.1. repeteix la consigna
 - b.2. repeteix la consigna i intenta clarificar-la mitjançant exemples... etc.
 - b.3. introdueix algun canvi en la tasca
 - b.4. canvia radicalment d'activitat
- 10.2. En relació a les preguntes que plantegen els alumnes.
- a) El M. no respon (la pregunta queda sense contestar)
 - b) El M. no diu directament la resposta:
 - b.1. posposa la resposta a la finalització de l'activitat
 - b.2. recorre a d'altres alumnes per a que responguin / expliquin
 - b.3. intenta que el mateix alumne pugui trobar la resposta mitjançant la utilització de diversos índexs.
 - c) El M. respon directament.
- 10.3. En relació als errors que cometen els alumnes (decodificació, puntuació, entonació, comprensió...)
- a) El M. no corregeix l'error.
 - b) El M. no diu directament la forma correcta:
 - b.1. recorre a d'altres alumnes per a que rectifiquin / expliquin
 - b.2. assenyala a l'alumne la presència d'errors, però no indica la forma correcta
 - b.3. intenta que el mateix alumne pugui rectificar fent-lo fixar en índexs diversos.
 - c) El M. diu directament la forma correcta.
- 10.4. Dirigides a fer utilitzar als alumnes índexs contextuais i de diversa índole susceptibles de facilitar la lectura i la comprensió.
- a) El M. fa utilitzar el context per a ajudar la codificació i/p deduir el significat d'alguna paraula, frase feta...
 - b) El M. senyala la presència i significació d'indicadors que es deriven del tipus de text (poesies, contes, diàlegs, descripcions...).
 - c) El M. senyala la presència i significació de les introduccions prèvies i/o resums finals.
 - d) El M. senyala la presència i significació de les figures estilístiques (metafores, frases fetes, dites...)
 - e) El M. senyala la presència i significació de títols subtítols, encapçalaments...

- f) El M. senyala la presència i significació d'indicadors tipogràfics: subratllats, canvis de lletra.
 - g) El M. senyala la presència i significació de les il·lustracions.
 - h) El M. dona "pistes" i/o exemples per a facilitar la comprensió.
- 10.5. Dirigides a clarificar i interpretar el que es llegeix o s'ha llegit.
- a) El M. ajuda a determinar el tema del text.
 - b) El M. ajuda a determinar la idea principal.
 - c) El M. ajuda a clarificar característiques dels personatges i/o de les situacions, fets...
 - d) El M. ajuda a reconstruir la seqüència dels fets.
 - e) El M. diu el significat de determinades paraules o expressions que poden ser difícils pels nens.
- 10.6. Dirigides a fer una síntesi comprensiva del que es llegeix o s'ha llegit.
- a) El M. dirigeix l'explicació oral del text llegit.
 - b) El M. dirigeix l'execució d'un resum sobre el text llegit:
 - b.1. ensenya a suprimir informació trivial i/o redundant
 - b.2. ensenya a incloure conjunts d'idees, fets.... en conceptes inclusors
 - b.3. ensenya a seleccionar i/o generar frase/s que resumeix/en el text.
 - c) El M. indueix als alumnes a posar títols a textos i fragments.
- 10.7. Dirigides a generar hipòtesis sobre la lectura.
- a) Sobre la paraula o expressió que pot aparèixer després d'un paràgraf o frase determinada.
 - b) Sobre característiques de personatges, situacions, etc. presents en el text.
 - c) Sobre l'efecte que pot tenir determinat fet.
 - d) Sobre la causa que pot haver determinat un fet.
 - e) Sobre el possible desenvolupament dels fets.
 - f) El M. demana als alumnes que pensin un final diferent per al text que han llegit.
 - g) El M. demana als alumnes que reconstrueixin el text que han llegit variant algun dels seus paràmetres (personatges, situacions, coordenades espai-temporal...).
 - h) El M. demana als alumnes que inventin un text a partir d'alguna característica (estructura formal o contingut) pròpia del que han llegit.
- 10.8. Dirigides a generar en els alumnes una visió crític/valorativa del que han llegit o llegeixen.
- a) El M. demana l'opinió dels alumnes sobre determinats fets, situacions, personatges... del text.

- b) El M. demana l'opinió dels alumnes sobre el contingut global del text.
 - c) El M. demana als alumnes que es posin en el lloc d'algun personatge.
- 10.9. Dirigides a avaluar la comprensió dels alumnes sobre el que han llegit o llegeixen.
- a) El M. demana als alumnes el significat de determinades paraules o expressions. Aquest significat:
 - a.1. es troba directament explicat en el text
 - a.2. no es troba directament en el text però és possible deduir-lo
 - a.3. no es troba en el text i no es pot deduir.
 - b) El M. avalua la comprensió del text mitjançant preguntes
 - b.1. la resposta a les quals es troba literalment i directament en el text (resposta literal)
 - b.2. la resposta a les quals es pot deduir, però requereix que els alumnes relacionin diversos elements del text i facin inferències (pensa i busca)
 - b.3. la resposta a les quals no es pot deduir del text (elaboració personal).
 - c) El M. avalua la comprensió mitjançant d'altres tècniques.
 - c.1. explicar el que s'ha llegit
 - c.2. resumir el que s'ha llegit
 - c.3. ordenar seqüencialment extrets o paràgrafs
 - c.4. dir el més important
 - c.5. representar
 - c.6. fer un dibuix
 - c.7. dir de memòria
 - c.8. dir els protagonistes.
- 10.10. Dirigides a corregir treball escrit realitzar durant les activitats d'extensió.
- a) El M. no fa cap activitat de correcció.
 - b) El M. corregeix mentre els alumnes treballen.
 - b.1. diu directament la forma correcta
 - b.2. indica la presència d'un error, però no diu la forma correcta.
 - c) El M. corregeix un cop acabat el treball.
 - c.1. corregeix pel seu compte, fora de la classe
 - c.2. corregeix d'una manera assistemàtica, veu el treball d'alguns nens
 - c.3. fa una correcció dol.lectiva per a tota la classe
 - c.4. corregeix individualment, i amb ell, el treball de cada nen.
- 10.11. Dirigides a donar informació -transmetre saber (coneixements, normes... etc.) en relació al text que estan llegint els nens.
- a) La M. dona una informació complementària a la del text.

- b) La M. relaciona la informació del text amb alguna informació impartida amb anterioritat.
- c) La M. dóna algunes indicacions sobre el tipus d'informació que s'extreu a partir de la lectura.

ANEX VI.

PAUTA D'ANALISI DE LES ACTIVITATS DEL MATERIAL.

Estratègia Contingut sobre el utilitzada per la com- a avaluar-la comprensió	Compren. de paraules i expressions	Compren. de detalls i elements del text	Compren. d'un fragment del text	Compren. del tema o idees principals del text	Compren. del text en la seva globalitat	Comprens. de característiques dels protagonistes	Sense relació amb la comprensió
Pregunta de Resposta Literal							
Preg. "Pensa i busca"							
Preg. Elaboració Personal							
Resp. Gràfica (Dibuix)							
Buscar sinònims							
Ordenar seqüencialment extrems del text							
Explicar què s'ha llegit							
Resumir el que s'ha llegit							
Seguir instruccions							

ANEX VII.

**L'ANALISI DE LES ACTIVITATS PROPOSADES EN ELS
MATERIALS DE SEGON CURS.**

Els tres porquets

Text: sinopsi argumental.

Els tres porquets viuen molt pobrament amb la seva mare, sense tenir res per a menjar, fins que un dia aquesta els diu que si volen créixer, s'hauràn d'espabilar pel seu compte, i anar-se'n a córrer món. Cada porquet va per un camí, i troben respectivament un pagés, un llenyataire i un paleta. Els porquets els demanen una mica del material que porten, i així es construeixen també respectivament una casa de palla, una de fusta i una d'obra. Però un dia arriba el llop. Després de destruir les dues primeres cases, i davant la impossibilitat d'enderrocar la d'obra -on es troben amagats els tres porquets que el llop es vol menjar-, opta per entrar per la xemeneia. Però els porquets posen una olla d'aigua al foc, i el llop cau dins i es cou. Els porquets menjen llop fins quedar farts del tot.

El Quadern de Treball presenta 13 fitxes per a treballar diversos aspectes més o menys relacionats amb el text que més amunt hem resumit. D'un total de 47 exercicis, 21 (44%) són conceptualitzats per la guia com de comprensió (en les seves diverses variants: Comprensió del text; Comprensió: Relacions emotives i personals; Comprensió: Relacions lògiques -mesura, quantitat...-; Comprensió: Imaginació Sensorial). D'aquestes activitats, dues fan referència a la comprensió global d'un text, en un cas una endevinalla, i en l'altre cas, les instruccions del joc "tres en ratlla" que constitueix l'activitat d'extensió de la lectura prevista per a aquest conte. Aquestes activitats no es treballen prèviament -segons les indicacions de la guia- amb els nens.

Els exercicis que es dirigeixen a comprovar la comprensió de fragments o paràgrafs del text són quatre, i consisteixen en demanar la representació gràfica d'algun extret o en plantejar preguntes de resposta literal o tipus pensa i busca. Dintre d'aquesta categoria s'inclourien les següents activitats:

"El segundo cerdito, anda que te andarás, se encontró con un leñador que volvía del bosque trajinando un haz de leña de encina".

Dibuja lo que este texto significa. Sitúa bien a los dos personajes.

(Cuaderno de trabajo, p.35)

Contesta:

¿A quién se encontró el primer cerdito?

¿Qué cargaba el campesino?

(Cuaderno de trabajo, p.32)

La comprensió d'elements o detalls aïllats del text es treballa també mitjançant quatre exercicis. Una característica comuna és que aquests exercicis fan referència sempre als oficis del personatges que troben els porquets -pagès, llenyataire, paleta- i als materials de que construeixen les seves cases. Val a dir que aquest tema es tracta sovint en els exercicis orals o converses preparatòries que es desenvolupen tot al decurs del conte. Com en el cas anterior, el grau de comprensió s'avalua mitjançant la representació gràfica o la resposta a preguntes de tipus "pensa i busca" o bé de resposta literal, per exemple:

"Escribe el nombre de estos tres personajes.

(dibuixos que representen el paleta, el pagès i el llenyataire)

Completa ahora estas frases:

El primer cerdito se encontró a un _____

El segundo cerdito se encontró a un _____

El tercer cerdito se encontró a un _____

(Cuaderno de trabajo, p. 50)

D'entre les activitats de comprensió, deu són relatives al significat de paraules, expressions i frases fetes. Convé recordar que es preveu per a cada fitxa un apartat de "Lexicologia i Semàntica", que es dedica així mateix al significat de paraules i expressions. Les activitats concretes que es proposen són variades: trobar expressions sinònimes, respondre preguntes, fer la representació gràfica... etc. Curiosament, és en aquesta categoria on hem trobat els exercicis que, al nostre parer, permeten reflectir millor la comprensió que l'alumne assoleix, no solament de l'expressió concreta -que és el contingut que es vol treballar-, sinó del conte en general, o dels fragments que es van llegint. Un exemple del que volem dir és el següent:

"Los tres cerditos besaron emocionados a su madre, cargaron su hatillo a la espalda y se marcharon a correr mundo".



Haz una lista de las cosas que te parece que llevaban los cerditos en su hatillo.

(Cuaderno de trabajo, p. 30)

la pregunta que es planteja és d'elaboració personal; la guia recomana que es treballi prèviament a nivell oral. Respondre-la adequadament requereix, en una primera aproximació:

- Saber què és un farcell [hatillo], i quines característiques té.
- Saber quines característiques han de tenir les coses que s'hi fiquen (per exemple, no s'hi pot portar sopa, ni un armari).
- Entendre la situació que es vivia a casa dels porquets (han de marxar perquè són pobres i no tenen res per a menjar; aquest fet condiciona també el tipus de coses que els porques poden endur-se de casa seva).

A aquesta pregunta segueix una altra que constitueix també un exemple del que deïem més amunt:

"¿Qué llevarías tú, si te marchases a correr mundo?"

La pregunta és d'elaboració personal. A la guia didàctica s'assenyala l'expressió "ir a correr mundo" com una de les que s'han de treballar en aquest text. Com en el cas anterior aquesta pregunta requereix un coneixement adequat de l'expressió i de les seves implicacions per a decidir què cal emportar-se.

Hem inclòs dues activitats considerades per la guia com de "Lexicologia i Semàntica" en la categoria "Comprensió" pel fet que es refereixen al significat de paraules i expressions al mateix nivell que d'altres exercicis que es consideren de comprensió. Una d'aquestes activitats ensenya (i convé remarcar que és l'únic exercici que instrueix directament en aquest conte) l'ús correcte de les paraules "haz" i "manejo", i planteja després dues preguntes de resposta literal que els nens han de contestar utilitzant aquestes paraules. L'altre exercici planteja el següent:

"Comenzó a construir una casa con todo lo habido y por haber"

Lo hizo de cualquier manera
A la casa del cerdito no le faltaba nada
Estaba muy bien hecha

Algunas de estas frases indican lo mismo que la del texto.
Subráyalas.

(Cuaderno de trabajo, p. 36)

Aquesta activitat és, des del nostre punt de vista, conceptualment

idèntica a la que tot seguit reproduim:

"Estar sin nada que llevarse a la boca, es lo mismo que:"

	<u>V</u>	<u>F</u>
Corrían cuanto querían	_____	_____
No tenían ni siquiera pan	_____	_____
Tenían mucho pan	_____	_____
No tenían nada para comer	_____	_____

(Cuaderno de trabajo, p. 31)

El primer exercici és contemplat per la guia com de "Lexicologia i Semàntica", mentre que el segon s'inclou en l'apartat "Comprension del texto". Si bé aquest fet és d'una importància molt relativa per als alumnes -en tant que ells van realitzant les fitxes sense saber "de què són"- es presenta en canvi com un element a tenir en compte de cara a una anàlisi interna del material, anàlisi que no abordarem en aquest treball, però que es configura com un objecte interessant d'investigació psicoeducativa.

Per últim, volem senyalar que algunes activitats incloses en els epígrafs de "Comprension" presenten, en la nostra opinió, una relació molt llunyana -o nul·la- amb el contingut del text que s'està treballant o amb algun dels elements que el componen. Així, trobem un exercici que consisteix en classificar objectes segons que es moguin o no si se'ls bufa (recordem que el llop llença la cabana de palla bufant); o un altre, que demana als nens que escriguin el títol d'altres contes que facin pensar en "tres" com "els tres porquets". Precisem encara que les activitats de comprensió global que més amunt esmentàvem (respondre una endevinalla: "¿què pesa més, un kilo de hierro o un kilo de paja?"; entendre les instruccions del joc de "Tres en ratlla") no tenen res a veure amb la comprensió del conte, sinó que es refereixen a un altre text, que cal comprendre per a realitzar l'activitat que es demana.

Garbancito

Text: sinopsi argumental.

Garbancito era un nen tan petit com una llavor. Un dia va anar a comprar safrà per a l'arròs que feia la seva mare, i va quedar tan content, que després va voler anar a portar-li el dinar al seu pare. Pel camí es va posar a ploure, i en Garbancito es va amagar sota d'una col; va arribar un bou i es va menjar la col amb nen i tot. En Garbancito va restar a la panxa del bou fins que aquest es va tirar un pet, i el va deixar penjat a la branca d'un arbre.

El Quadern de Treball preveu onze fitxes per a aquest conte. Dels 37 exercicis inclosos en les fitxes, 17 (46%) apareixen a la guia sota l'epígraf de comprensió.

Com en el cas de "Los tres cerditos", predominen les activitats dirigides a comprovar la comprensió de paraules i expressions (en un total de sis). Es recomana, en general, que aquestes paraules i frases es treballin a nivell oral, en els exercicis previstos després de la lectura silenciosa o bé en les "converses preparatòries", quan ja s'ha acabat de llegir tot el text. Els exercicis requereixen la resposta a preguntes de tipus "pensa i busca" i d'elaboració personal, la representació gràfica, la recerca de sinònims. També hem trobat en aquest conte una confusió que ja identificàvem en l'anterior: l'adscripció de dues activitats conceptualment idèntiques (buscar sinònims a una expressió donada) a dues categories diferents, lexicologia i comprensió.

Dues activitats es refereixen a la comprensió de detalls o elements aïllats del text, com per exemple:

"¿Te parece que estaba bueno el arroz que preparaba la madre de Garbancito? _____"

Fíjate bien como lo explica el libro.

Un arroz que _____"

(Cuaderno de trabajo, p. 63)

Es proposa també el treball sobre alguns fragments o passatges del text; es tracta de dos exercicis que plantegen preguntes (de resposta literal i "pensa i busca"). Així:

"Completa estas frases. Busca en el texto las palabras que faltan".

Por la calle Garbancito cantaba _____ para no
quedar _____.

(Hi ha dues frases més a completar)

(Cuaderno de Trabajo, p. 68)

o també:

"¿Qué hace el padre de Garbancito cuando se da cuenta de que
no le traen la comida?"

(Cuaderno de Trabajo, p. 75)

Es interessant senyalar que en la preparació oral d'aquest exercici, la
guia recomana que els nens pensin d'altres coses que podria fer el para
diferents de les que fa; en canvi, la pregunta sol·licita allò que
realment succeeix en el text.

Dues activitats són relatives a la comprensió global. Una al nostre
parer, la més interessant de les que preveu la guia per aquest conte,
demana ordenar adequadament i copiar deu fragments del conte; l'activi-
tat s'ha de fer en petits grups. A la guia, l'exercici està considerat
de "Comprensió del text" i constitueix literalment el "Segundo paso a
dar en la técnica del resumen" (Guía del maestro, p. 65)¹. La guia deixa
establert que és important que els nens s'organitzin sols, i que cuidin
molt la realització del dibuix. A aquest respecte remarquem que els
fragments (10) que els nens han d'ordenar són extrets literals del
conte, la qual cosa pot dificultar en ocasions el seu encadenament.

La segona activitat relativa a la comprensió global, demana construir
una paperina tot seguint unes instruccions escrites, que es recomana no
treballar es un primer moment per a veure si els nens se'n surten. Així
doncs, és de comprensió global, però no del text que es treballa.

Finalment, hem trobat cinc activitats, totes considerades de comprensió
per la Guia, que al nostre parer presenten escassa o nul·la relació amb
el contingut del conte o amb alguns dels seus elements. Per exemple:

"Mira la tienda de la Sra. María [il·lustració del conte] y
clasifica las cosas que ves en estos tres grupos:

Hay muchas

Hay pocas

¹Hem buscat a la guia, i hem trobat que el primer pas consisteix en
il·lustrar fragments d'un conte anterior ja seleccionats i ordenats. El
tercer pas, en un conte posterior, exigeix debatre entre tots els nens
els quatre episodis més significatius, per a després resumir-los i
il·lustrar-los individualment.

Hay sólo una "

(Cuaderno de Trabajo, p. 65)

"¡Y ya ruedan los tres por la garganta del buy abajo!"

Escribe cosas que pueden rodar y cosas que no pueden rodar.

pueden

no pueden

(Cuaderno de Trabajo, p. 68)

O una altra que demana classificar sota dos dibuixos que representen respectivament molta i poca pluja, les següents expressions: "caen cuatro gotas, llueve a chaparrón, llueve a cántaros, se ve una cortina de agua, cae chirimirí, cae un aguacero").

Des del nostre punt de vista, la comprensió que exigeixen aquests exercicis no és relativa al contingut del text que es treballa, sinó a alguns elements que es poden considerar accessoris (la pluja) o a d'altres que s'han introduït com a treball sistemàtic de llengua (quantificadors: molts, pocs, una).

La caseta de Sucre

Text: sinopsi argumental.

En Ton i la Guida viuen amb els seus pares. Un dia, aquests, en vista que no poden mantenir-los, decideixen abandonar els nens al bosc. En Ton, que coneix les intencions del pares, intenta un pla per a poder tornar a casa, deixant molletes de pa tot al llarg del camí, però els ocells se les mengen, i en Ton i la Guida, després de passar una nit perduts al bosc, arriben a una casa de sucre. A la casa hi viu una bruixa que vol engreixar el nen per menjar-se'l per Nadal i fa servir la nena de minyona. Però finalment, la Guida aconseguirà desfer-se de la bruixa i els dos germans tornen a casa seva amb el tresor que aquella guardava.

Per a aquest conte, conegut també amb el nom de "Ton i Guida" i "La caseta de Xocolata", el Quadern de Treball proposa 29 activitats agrupades en deu fitxes. Onze d'aquestes activitats (38%) són considerades per la Guia didàctica com de comprensió.

Crida l'atenció en aquest conte el fet que només una de les activitats de comprensió es refereixi a la comprensió de paraules, que a més es treballen prèviament a nivell oral. L'exercici diu:

"Quin és l'àpat que t'agradaria més fer aquest vespre per sopar?"

Escriu-ho ordenadament començant pel primer plat i acabant per les postres"

(Quadern de Treball, p. 91)

La pregunta que es planteja, d'elaboració personal, dona algunes pistes per a la seva resposta -sopar, primer plat, postres. Requereix dels alumnes una bona comprensió del significat de la paraula "àpat", a més d'un coneixement del que constitueixen primers i segons plats i postres.

La totalitat d'exercicis dirigits a comprovar la comprensió de paraules i expressions s'inclou, pel que fa al text de que estem parlant, a l'apartat de "Lexicologia i Semàntica". Convé senyalar que en un d'aquests exercicis s'ensenya directament el significat que es vol treballar:

"Nodriment vol dir el mateix que aliment"

Torna a escriure la frase del llibre de lectura, pàgina 49, canviant la paraula nodriment per aliment.

Un _____

Encara ho podríem dir d'una altra manera. Quina?

(Quadern de Treball, p.86)

El gruix de les activitats restants (quatre) es dedica a avaluar la comprensió de fragments del text; en dos casos, la Guia recomana treballar els exercicis a nivell oral, mentre que no es troba cap indicació explícita per als altres dos exercicis. D'aquestes activitats, dues plantegen preguntes del tipus "pensa i busca" o de resposta literal, relatius a un fragment del text:

"Contesta:

Què feia en Ton en lloc de menjar-se el pa?

Què volia aconseguir amb això?

On van dir que anaven els pares en arribar al cor del bosc?

Per què no trobaven cap de les molles de pa que en Ton havia deixat caure a l'anada?

(Quadern de Treball, p.87)

En un altre exercici es planteja una pregunta d'elaboració personal, que ultra permetre la constatació de la comprensió del substantiu "pla", deixa entreveure si els nens han entès el fragment del text on s'exposen les motivacions d'en Ton per a elaborar un pla, i les deficiències que aquest presentava:

"Tu ja coneixes el pla que va fer el Ton per no perdre's pel bosc quan els seus pares els abandonessin.

Quin pla hauries fet tu al seu lloc? Explica'l. També pots dibuixar-lo."

(Quadern de Treball, p.100)

Per últim, en aquesta mateixa categoria, es demana als alumnes que ordenin les frases d'un paràgraf que es presenten desordenades.

Quant a la comprensió global d'un text, hi ha un únic exercici ("Extensió de la lectura") que dona la recepta d'uns caramels de pal. La Guia recomana que l'interessant és que els nens puguin fer l'activitat tots sols, seguint les instruccions. No hi ha cap activitat de comprensió global del conte que es treballa.

Les cinc activitats restants considerades de comprensió presenten, a la nostra manera de veure una relació llunyana o nul·la amb la comprensió del text. En realitat, són exercicis que tenen un lligam superficial amb algun aspecte o detall present en el conte. Reproduïm tres d'aquestes activitats per tal d'il·lustrar la nostra afirmació:

"migdia, tarda, matinada, matí, capvespre, nit, mitjanit, vespre.

Ordena aquesta llista començant per quan falta poc per fer-se de dia"

(Quadern de Treball, p.90)

(Prèviament, la Guia recomana comentar el vocabulari que s'utilitza per a anomenar les diferents parts del dia).

"El conte quan acaba diu:

I conte contat
ja és acabat.

Saps algunes formes d'acabar un conte?
Escriu la que més t'agradi."

(Quadern de Treball, p.96)

(Ben entès que no es tracta d'inventar un final diferent, sinó una "fórmula" diferent per a acabar).

"Mentre els pares eren al fons del bosc, el vaillets s'entretenien jugant al gat i la rata.

Has jugat alguna vegada al gat i la rata? _____
Còn hi jugues? Dibuxa-ho.
Fes una llista d'altres jocs que t'agradi jugar."

(Quadern de Treball, p.101).

La ratita que barriá su casita

Text: sinopsi argumental.

Tot escombrant, la rateta troba uns diners, i després de pensar-s'he decideix comprar-so un llaç. Se'l posa a la cua, i surt al balcó, i des d'allí despedeix un bon nombre de pretendents a causa de les veus que tenen. Finalment, s'enamora d'un gat, qui després del casament, la fica a l'olla i se la menja.

El programa de lectura preveu onze fitxes de treball, que contenen 35 activitats; d'aquestes, 19 són conceptualitzades per la Guia didàctica com de comprensió (54%). Com en els contes anteriors, són freqüents (cinc) els exercicis que es dirigeixen a avaluar la comprensió d'expressions i paraules que surten en el text; convé senyalar que les converses preparatòries i els exercicis orals sobre la lectura, pel que fa a la comprensió se centren d'una forma gairebé exclusiva en el treball d'aquestes frases fetes i paraules que abunden en tots el contes analitzats. En els exercicis escrits es demana sovint la representació gràfica, la selecció o recerca de paraules o expressions sinònimes... Per exemple:

"Dibuja:

El perro con la cabeza gacha. El borrico cobizbajo.
El buey, mas mustio que una flor sin agua.

(Cuaderno de Trabajo, p.118)

"Después pasaba un borrico dando brincos.
¿De qué otra manera habría podido pasar? Escríbelo:

corriendo como el alma que lleva el diablo de puntillas

Piensa tú otras maneras."

(Cuaderno de Trabajo, p.115)

Ambdós exercicis són considerats per la Guia com de "Comprensió del text"; en la nostra opinió, les activitats es fixen principalment en el treball d'expressions, frases i paraules.

Hí ha també un conjunt d'exercicis relatius a detalls del text, especialment als animals que van sortir en el conte (com tenen les veus, quina mida tenen, en quin ordre passen... etc). Aquests exercicis, en nombre de cinc, tenen en realitat una relació molt llunyana amb el contingut global del text. Tanmateix, els incloem pel fet que constitueixen un exemple representatiu del que la Guia considera "treball de Comprensió" -que fa més referència a detalls, característiques... que s'afageixen al text que al contingut d'aquest en sí mateix. Aquestes

activitats, en el conte de "la rateta "... es treballen sobre tot mitjançant preguntes (pensa i busca i d'elaboració personal) i en menor nombre a través de la representació gràfica:

"Cuál es el animal que pasó antes que el pato?
¿Y el que pasó después?
¿Cuál fue el que pasó primero?
¿Y el último?"

(Cuaderno de Trabajo, p.120)

"Completa la frase:

La voz del perro es ronca
La voz del _____ es gruesa
La voz del _____ es gritona
La voz del buey es _____
(etc)

(Cuaderno de Trabajo, p. 124)

"Ordena de mayor a menor o de menor a mayor (como más te guste) los animales que salen en el cuento."

(Cuaderno de Trabajo, p. 122)

Dues activitats s'han proposat per a comprovar si els alumnes han entès un fragment del conte; l'estratègia utilitzada consisteix en plantejar algunes preguntes -la majoria de resposta literal- relatives al fragment en qüestió. Reproduïm un d'aquests exercicis, que creiem que pot incloure a respostes errònies:

"La ratita, ¿se puso el lazo en la cabeza? _____
¿Por qué? Porque _____
¿Se lo puso en la cintura? _____
¿Por qué? Porque _____
etc."

(Cuaderno de Trabajo, p.112)

Les respostes considerades correctes son "no", i cal buscar en el text les raons a cada una de les preguntes. Però en realitat, es pot contestar que "sí", donat que la rateta s'emprova el llaç al cap, a la cintura i al coll abans de decidir-se a posarse'l a la cua.

Pel que fa a la comprensió global, trobem dues activitats relatives a la

comprensió d'unes instruccions per a fer carotes per a una representació, i al significat d'unes endevinalles. Aquests exercicis exigeixen la comprensió d'un text, però no del conte que s'està treballant. Relacionat amb aquest, es plantegen alguns exercicis que, mitjançant preguntes d'elaboració personal, fan pensar l'alumne:

"¿Por qué querían casarse todos con la ratita? ¿A tí qué te parece?

(Cuaderno de Trabajo, p.125)

"Si la ratita no se hubiera casado con el gato, ¿con qué animal te hubiera gustado que se casara?

¿Por qué?

(Cuaderno de Trabajo, p.127)

Per últim, algunes activitats guarden poca o cap relació amb el conte. Ultra les que ja hem anat senyalant, podem oferir com a exemple la següent:

"¡Ay, no, no, no me ha gustado
la oscura voz que he escuchado!

Piensa que otras cosas pueden ser oscuras y escribelas.

=====
=====
=====

(Cuaderno de Trabajo, p.119).

ANEX VIIa.

L'ANALISI DELS MATERIALS UTILITZATS A TERCER CURS.

L'anàlisi que hem efectuat sobre els textos que s'utilitzen a tercer curs no ha estat tan exhaustiva com la realitzada per a segon, en part per la varietat de textos, en part també per no allargar més aquesta secció del nostre treball. Així, en aquest apartat, farem una valoració general del que s'utilitza com a suport de les activitats de lectura.

Un aspecte que crida l'atenció, sobre tot si es compara amb el que havíem vist a segon curs, és que els llibres o programes que es fan servir ¹, quan són pensats específicament per al treball de classe, ofereixen diversos tipus de text, especialment narracions on abunden els diàlegs i poesies, i en alguns casos també descripcions. Això respon sense cap dubte a les normatives oficials, que senyalen com objectiu de curs la familiarització amb diferents estructures textuais. També s'ha de fer notar la presència, de vegades important, de fragments literaris rics en figures estilístiques.

Aquestes característiques generals no oculten tanmateix les profundes diferències que es palesen entre les obres utilitzades. Aquestes diferències, en una primera aproximació, fan referència a aquells aspectes, dintre del marc general del treball de llenguatge, que reben un tractament privilegiat. Així, mentre que en un programa sembla que l'objectiu prioritari sigui posar els alumnes en contacte amb molts textos diferents (narracions, poesies, refranys, cançons, fragments literaris diversos... etc.), un altre llibre insisteix en el treball sistemàtic de llengua -especialment en allò referit a morfologia i ortografia-, mentre que un altre, encara, orienta tot el treball en benefici de l'expressió escrita. Pel que fa a la comprensió de la lectura, no podem reportar novetats respecte del que ja havíem vist en analitzar els textos de segon curs. Sembla que a tercer curs el nen és ja capaç de comprendre allò que llegeix atès que la seva habilitat en la manipulació del codi escrit és superior a la del Cicle Inicial. Es recomana la classe col·lectiva de lectura i els exercicis orals sobre el text on se situa majoritàriament el treball de comprensió. Reproduïm un fragment del programa "Cuenta cuanto cuento", representatiu del tractament que rep la comprensió lectora en les obres consultades:

"Ejercicios de comprensión. Tienen la finalidad de comprobar y apoyar la comprensión del texto que se lee, sobre todo en aquellos aspectos que pueden ofrecer dificultades desde el punto de vista de la comprensión o desde el de la mecánica lectora, que intervienen asimismo en la comprensión del texto.

La respuesta a las preguntas sobre comprensión, pueden darse en forma oral o escrita. Los ejercicios orales no deben efectuarse con respuestas silábicas, sino mediante frases bien construidas. Las preguntas pueden versar sobre la idea principal o bien sobre detalles o interferencias que aparecen en el tema. Se debe comenzar a acostumbrar a los chicos a leer entre líneas, puesto

¹Cuenta cuanto cuento (Ed Onda); Lenguaje 3 (Santillana); Escribir 3 (SM); Cuentos para jugar (Alfaguara)

que ello estimula las respuestas creativas y ayuda a relacionar aquello de lo se habla con la propia vida. Se presentan también ejercicios de comprensión que exigen una respuesta escrita, que tanto puede darse individualmente como en grupos pequeños".

(Guía de Maestro (1982), 1.3. Recursos metodológicos, p.22)

Troben també alguna referència a la comprensió quan es parla de "Biblioteca", i en l'apartat de "tècniques de treball". En el primer cas, es recomana la realització d'una fitxa per a cada llibre que el nen vagi llegint, fitxa que ha de recollir un aspecte tècnic -títol, autor, editorial, any... etc.- i un aspecte de comprensió i valoració personal. Per a la comprensió se suggereixen qüestions relatives als protagonistes, situacions, paraules noves, etc., i s'insisteix en evitar la rutina en les preguntes que es plantegen. Pel que fa al resum, dintre de les "tècniques d'estudi", les indicacions són de caràcter molt general: fer-lo col·lectivament, amb ajuda del mestre; introduir-lo de manera gradual, començant per textos curts on surtin pocs personatges i que tinguin arguments simples i senzills.

En síntesi, en els materials de lectura utilitzats a les classes de tercer curs observades, la comprensió lectora queda en un segon pla, perdent protagonisme, en general, a favor de l'expressió escrita i el treball sistemàtic de la llengua.

Els exercicis relacionats amb la comprensió l'avaluen, mitjançant preguntes que en el millor dels casos fan referència al contingut del text llegit, encara que en ocasions la seva pertinència per a la lectura comprensiva és més aviat minsa. Diguem, com a aspecte positiu, que aquests exercicis no se cenyeixen a una única estructura textual, la narrativa, sinó que es fan extensius a d'altres tipus de text, variant així el caràcter de les dificultats que han d'enfrontar els alumnes. Com succeïa amb els materials revisats a segon curs; tampoc aquí trobem ni en els llibre de treball, ni en les guies didàctiques exercicis, orientacions o recursos dirigits a ensenyar, a ajudar als alumnes a confegir una interpretació del text, o a instruir-los en la utilització dels diversos índexs contextuais susceptibles de contribuir a la comprensió. Tot fa pensar que subjacent a aquests materials ², dissenyats en base a les directrius oficials, es troba la idea que a tercer curs els nens llegeixen i comprenen el que llegeixen en termes generals; les activitats de comprensió no són doncs prioritàries -i cal recordar que a més, no ensenyen-, i s'atribueix una importància creixent als aspectes ortogràfics i morfosintàctics i a la producció de textos per part dels alumnes.

Com ja dèiem en ocasió d'analitzar els materials que es feien servir a segon curs, el que hem dit fins aquí no pressuposa en absolut el tractament que ha de rebre la comprensió lectora en les aules visitades.

²Convé tenir present que el llibre Cuentos para jugar no és pròpiament un material de lectura per a tercer curs; el mateix cal dir de Escribir 3, pensat essencialment per a fomentar l'expressió escrita.

Aquest aspecte s'aborda en el capítol VII (vegeu 7.2), i en el següent annex (Anex VIII).

ANEX VIII.

PRACTICA D'INSTRUCCIO I PENSAMENTS PEDAGOGICS:

L'ANALISI DE LES DADES.

Anàlisi de les situacions.

A. CONTEXTUALITZACIO.

La classe de llenguatge es fa alternativament a primera i segona hora del matí. A l'aula hi ha vint-i-quatre nens que seuen formant una "u" invertida, al mig de la qual se situa la mestra. Crida l'atenció el grau elevat de soroll que hi ha a la classe: els nens parlen, criden bastant, es mouen molt, arrossegueu contínuament les cadires. En general, no fan massa cas a la mestra, i a aquesta li costa mantenir l'ordre i l'atenció dels alumnes.

B. PRESENTACIO / INTRODUCCIO.

Quan s'ha d'iniciar el treball sobre el text de "la ratita...", la mestra es limita a indicar l'activitat de lectura que faran. No explica el conte, ni dona cap informació prèvia -contravenint així les indicacions de la Guia didàctica, que recomana la lectura o l'explicació del conte als alumnes. Intenta motivar-los cap a la lectura. Convé precisar que el treball es farà sempre sobre dues pàgines del text.

C. ACTIVITATS DE LECTURA.

Totes les activitats observades en aquesta aula, excepte una, s'inclouen a la categoria de "lectura col.lectiva / oral". L'excepció la constitueix una activitat de lectura silenciosa que la mestra proposa fer un dia mentre ella acaba de treballar individualment amb un nen. En la consigna s'especificava que els nens podien llegir del conte que vulguessin. Es, doncs, una activitat poc significativa en el conjunt de les de lectura.

Pel que fa a la lectura col.lectiva, la mestra fa llegir una ratlla o, com a màxim, els fragments que queden entre dos punts a cada nen.

La mestra indica quan acaben, i senyala l'alumne que ha de llegir. Encara que està asseguda en una cadira, s'ha d'aixecar amb freqüència, perquè els nens que perden el fil de la lectura alcen la mà i ella els indica per on van. Hem observat que la mestra generalment repeteix la última paraula dita per un nen abans de demanar a un altre que continui, i gairebé sempre intenta motivar-los a seguir llegint. La següent seqüència il.lustra el que volem dir:

"Jor (llegeix): Muy buenos dias, señora, le dijo a la vendedora

M: a la vendedora. Eva, ahora tu. A ver qué contesta.

Eva (llegeix): Muy.... buenos.... días... ra-tita. Que pon...

M: Espera, a ver Eva, ¿qué viene después del puntito?

Eva: descansar

M: descansamos, ¿y después qué viene?

Eva: una pregunta.

M: una pregunta. A ver, una pregunta... a ver, ¿qué le pregunta?

Eva (llegeix): ¿Qué pon-dremos hay?

M: hoy. Hoy y se termina la pregunta (...)"

(Protocol C.1., p.2)

La intervenció més habitual de la mestra quan es produeixen errors en la lectura -d'altra banda molt freqüents, doncs els alumnes llegeixen amb poca fluïdesa- consisteix en dir la forma correcta directament. En realitat, aquests tipus d'intervenció se situa molt per sobre d'aquelles dirigides a senyalar l'error, o a intentar que el mateix alumne pugui rectificar- de les quals hi ha un exemple en la seqüència que acabem de reproduir.

En una ocasió, hem observat una intervenció dirigida a fer adonar als alumnes d'un canvi en el tipus de text que es llegeix (quan en el conte es passa de fragments estrictament narratius a d'altres constituïts per diàlegs). Només una vegada una alumne pregunta pel significat d'una paraula, en el curs de la lectura; la mestra li indica que ja ho dirà més tard, però en realitat després se n'oblida. Així, es configura una seqüència on els nens llegeixen -amb bastants dificultats- i la mestra corregeix sistemàticament els errors que es produeixen. Aquesta rutina només es trenca en una sessió, ja a al fi del treball sobre el conte, on la lectura té la funció de preparar la representació; cada nen fa un personatge i llegeix allò que correspon al personatge respectiu si no ho saben encara de memòria. En aquesta sessió, la mestra intervé més per anar indicant que han de llegir els nens que per corregir errors.

D. ACTIVITATS D'EXTENSIO DE LA LECTURA.

Aquestes activitats s'estructuren al voltant de dos eixos: la conversa que es genera després de la lectura, i la realització de les fitxes compreses en el Quadern de Treball que tenen tots els nens. Respecte d'aquestes últimes, se segueix literalment les indicacions de la guia: es fan totes les activitats, en el mateix ordre i de la manera com es recomana a la Guia didàctica. Només en una ocasió hem observat una variació, precisament en la única activitat relativa a la global d'un text, concretament de dues endevinalles. En ambdues es dona un treball

sobre el text de les endevinalles, bastant difícil d'entendre per als nens:

"Alto altero
gran caballero,
gorro de grana
capa dorada
y espuelas de acero."

"Cuatro gatos en un cuarto,
cada gato en un rincón,
cada gato ve tres gatas,
adivina cuantos son."

La mestra, mitjançant preguntes, intenta que les paraules més conflictives de la primera endevinalla quedin clares (grana, espuelas...). Quan els nens comencen a dir animals, va provant si es compleixen els requisits que imposa l'endevinalla; després de descartar tots els animals que surten al conte (gos, ase, ànec, bou, gat, be...) arriben al gall. Amb la segona endevinalla, després de llegir-la, fa que els nens parlïn en grups de quatre per veure de trobar la solució. Donat que aquesta no surt, fa posar a quatre nens a cada racó de la classe. Tampoc d'aquesta manera els nens ho veuen molt clar (diuen divuit, dotze, tres... totalment a l'atzar) i finalment un nen diu "¡Cuatro! -no se sap si per casualitat o perquè ha resolt el problema- la mestra confirma la resposta i compta ("un, dos, tres, cuatro"), però no especifica que es tracta de quatre gates; és a dir, que no hi ha cap gat -ja havíem dit que les endevinalles no eren senzilles.

Pel que fa als tipus d'activitats, en aquest conte estan molt barrejades, i en nombre bastant equilibrat; com que a la classe se segueix el llibre, treballen sobre aspectes d'ortografia, morfosintaxi -amb bastant freqüència- expressió escrita... i comprensió de paraules i detalls del text.

Quant a la conversa posterior a la lectura, i que serveix també per a introduir els exercicis que després caldrà resoldre en el llibre de fitxes, està totalment dirigida per la mestra. Aquesta planteja preguntes -en nombre bastant elevat- la resposta de les quals es troba literalment en el text, seguint la seqüència dels fets tal com l'han llegida en el conte. Són preguntes que majoritàriament fan referència a detalls i elements aïllats, però que en ocasions demanen el significat de paraules i expressions. Són molt menys freqüents les preguntes de tipus "pensa i busca", i pràcticament inexistent les que requereixen una elaboració personal per a ser contestades. En front dels errors en la resposta, la mestra tendeix a recórrer a d'altres alumnes, i si no es troba la forma correcta, la diu ella. Reproduïm tot seguit un fragment d'aquesta conversa que es pot considerar representatiu del que és habitual en totes les sessions observades. Els nens van llegint el següent fragment:

"De regreso a casa, y ante el espejo, se preguntó:
-¿Dónde me pondré el lacito?
Se lo probó en la cabeza.
-No me gusta en la cabeza. Se me ve muy grande.

Se lo probó en el cuello.
-¡Ay no, no me gusta! Parezco un bolsa de peladillas.
Se lo probó en la cintura.
-Tampoco en la cintura está nada bien. Parezco un regalo- dijo.
Se lo probó en el rabo.
-Eso, sí, ¡en el rabo, sí!- exclamó, contenta.
Y, con el lazo bien colocado en el rabo, salió al balcón.
Estaba tan bonita que enamoraba a cualquiera."
(Colorín, Colorado... p.66)

I aquesta es la conversa que es genera:

M: (...) Dani, ¿primero dónde se quería poner el lacito, la rata...
la ratita?

Dan: en la cabeza.

M: en la cabeza. ¿Le gustaba... Segio, ¿le gustaba en la cabeza a
la ratita, el lazo?

Ser: no

M: ¿por qué?

Ser: porque...

M: ¿Cómo dice que lo veía? ¿pequeñito o grande?

Ser: ¡grande!

(Els nens parlen i riuen)

M: grande. Cristi ¿dónde se lo puso, después, la ratita?

Nena: en el cuello.

M: Cristi

Cri: en el cuello.

M: en el cuello, Sonia, ¿le gustaba a la ratita en el cuello, el
lacito?

Son: no

M: no. ¿Por qué?

Son: porque decía que parecía una bolsa de peladillas.

M: ¿Dónde se lo probó luego, Eva?

Eva: en la cintura

M: ¿Le gustaba en la cintura, Ana?

Ana: no

M: ¿por qué?

Ana: (no ho diu)

M: ¿por qué, Anabel, no le gustaba en la cintura?

Ana: porque decía que estaba fea...

M: ¿qué palabra... qué parecía, Asunción?

Asu: porque parecía un regalo."

(Protocol C.2., p.4)

La mestra continua plantejant preguntes del mateix estil, demanant els termes expressats en el text, fins a cobrir el fragment llegit.

En síntesi, i si exceptuem el fet que la mestra no explica el conte abans que els alumnes el llegeixin i que la lectura, en lloc de ser silenciosa és sempre col·lectiva, el treball de l'aula C representa una trasposició directa de la Guia didàctica. Convé interrogar-se ara sobre el treball que s'articula al voltant d'un text que no te guia, i per al qual hem demanat explícitament un èmfasi en les activitats de comprensió. Ens referim a la seqüència que es desenvolupa en relació al conte "El buho miedoso".

Resulta sorprenent comprovar com l'esquema utilitzat a les classes de lectura es repeteix, pràcticament idèntic, amb aquest text. Així, la mestra, en una primera sessió, indica que llegiran el conte ("(...) no lo vamos a leer solitos, lo leeremos un poquito como leemos todos los cuentos (...)") i després fa llegir una línia a un nen, i després repeteix un altre; així per a cada pàgina. Quan l'han llegida tota, planteja preguntes de resposta literal sobre el fragment llegit, i demana el significat de les paraules que considera que poden implicar dificultats. En general, al voltant d'aquestes paraules es genera una petita conversa (sobre la foscor, sobre coses que poden trontollar, sobre coses que es puguin encendre i apagar...); val a dir que la pertinència dels mots per al contingut global del conte és molt relativa. Proposa també un treball d'observació / lèxic (buscar en un dibuix coses de color lila, groc, vermell...; buscar què té el musol en una pàgina que no tingues en les anteriors) i, per acabar la sessió, un dictat. A la sessió següent es reproduïx l'esquema, i una de les converses que s'estableixen (al voltant de l'enveja, que després derivarà en el tema de la gelosia entre germans) constitueix el nucli de la classe. Quan acaben de llegir la darrera pàgina, els nens surten al pati, i es dona per acabat el treball sobre el text. Tanmateix, l'endemà en una estona que queda lliure, demanarà als nens que omplin una fitxa bibliogràfica ciclostilada relativa al conte. Aquesta fitxa demana:

"Título del cuento.

Autor.

Editorial.

¿Quién es el personaje principal?

Explica lo más importante del cuento.

Haz un dibujo referido al cuento."

Aquest breu resum del treball efectuat sobre "El buho miedoso" permet constatar fins quin punt les intervencions de la mestra es troben mediatitzades per la utilització de la Guia didàctica; tant és així que en la seva absència l'esquema que se segueix es idèntic al que ella recomana, així com el tipus d'exercicis que es proposen. És inevitable la sensació que l'ensenyant ha confiat tant en el llibre que li resulta difícil distanciar-se'n; és inevitable pensar que en aquest cas la mestra disposa de pocs recursos al seu abast i es veu en la necessitat d'adoptar una determinada manera de treballar que podem considerar certament estereotipada. En aquest model, la comprensió sembla consistir en la suma de la comprensió de les paraules que componen el text; el recurs al context és mínim, tant per a ajudar a comprendre com per a corregir errors o manques de comprensió; s'identifica ensenyament amb avaluació de la comprensió, en detriment d'aquell. Aquests són els trets que considerem característics de la intervenció de la mestra C. Les opinions menades en l'entrevista contribueixen, a la nostra manera de veure, a confirmar aquestes impressions.

Anàlisi de l'entrevista.

Dels temes tractats en l'entrevista amb la mestra C, que es va allargar durant una hora i quinze minuts, hem extret allò que ens ha semblat més important per tal de tenir una síntesi de les seves idees respecte de la lectura i la manera d'ensenyar-la. Algunes afirmacions sobre el que hem pogut observar a la classe ajudaran també a configurar-la.

En aquest context, la mestra afirma que el motiu pel qual fa llegir a cada nen una sola línia, i després passa a un altre, i a un altre, i així successivament, és perquè es mantinguin atents; per a ella, la lectura oral / col·lectiva hauria de trobar-se present en tots els cursos, tot i que a la classe proposa també sessions de lectura silenciosa, en les estones de biblioteca. Creu que en aquestes estones només llegeixen els nens que llegeixen bé, els altres es limiten a mirar els dibuixos. Tornant ara a la lectura col·lectiva / oral, i respecte del fet que els nens coneguin l'argument del text que han de llegir, la valoració que en fa es positiva, perquè:

"(...) van llegint, no se n'enteren gaire, però com saben el fil del conte, sempre té més interès de continuar endavant (...) I després (...) fer-lo adonar que encara que se'l sàpiga de memòria no se'l sap, perquè hi ha moltes paraules que no coneix. (...) Penso que en concret, a un nano d'aquesta edat, de segon, això li estimula, donar-se compte de que ho pot fer molt millor, no? i que pot parlar molt millor i utilitzar un vocabulari millor del

que té a la base, jo crec que sí."

(Entrevista C., p.4)

Creu, tanmateix, que quan els nens ja arriben a un bon grau de comprensió els agrada més llegir un llibre que no coneixen. Quant al fet que els nens van llegint el conte de mica en mica, afirma:

"... això de fer per exemple una lectura tots els nens el primer dia del conte, que és una cosa que el "Colorin" et diu, que abans de llegir el conte la mestra farà la primera lectura o no sé què, bueno, algo semblant... Bueno, per mi no t'és sentit. El conte que el vagin descobrint ells, poc a poc, i no perquè quedi mol tallat d'un dia a l'altre, a nivell comprensiu jo crec que no és dolent."

(Entrevista C., p.6)

Quan comentem l'esquema que se segueix a classe, la mestra confirma que és el que es fa habitualment. Concretament, a la nostra demanda de per què sempre planteja preguntes sobre la lectura respon:

"(...) és que això seria la base de ... de la feina teva [es refereix a la feina de l'ensenyant]. Llegir, explicar lo que llegeixen i després anar preguntant coses que han anat llegint. Si no, saber si han entès o no, no m'ho puc plantejar d'una altra manera."

(p.7)

Les afirmacions precedents permeten entreveure, sense cap mena de dubte, el caràcter avaluador de la conversa que es genera després de la lectura. A més, la mestra indica que activitats com fer un resum de la lectura no són per ella de lectura comprensiva; que als nens els costa molt diferenciar el que és fonamental dels detalls en un text. Els detalls a que al·ludeix són en realitat paraules i expressions que es repeteixen al conte, i que els nens retenen a l'hora d'explicar-lo. Lligat amb això i quan preguntem sobre l'opinió que li mereix el treball de la comprensió lectora en el programa que utilitza, troba que és correcte, encara que afirma que caldria treballar-la més. De tota manera:

"(...) hi ha com... masses paraules de vocabulari que no serveixen per res i que no crec que el nano les tingui que saber."

(Entrevista C., p.11)

La mestra creu que els nens haurien de llegir diferents tipus de text però reconeix que no els ha proporcionat perquè seguint el programa "Colorin colorado..." no hi ha gaire temps lliure. També afirma que si tingués una situació ideal per a portar a terme l'ensenyament de la lectura canviaria radicalment algunes coses:

"(...) d'entrada, el que sí m'agradaria tenir és una classe molt més gran de la que tinc, doncs tindria no un racó de biblioteca, sinó que en tindria varios, i tindria un racó, per exemple, de

confecció de llibres per tal d'estimular la cosa de la lectura, i tindria una petita impremta per estimular la qüestió del text lliure (..."

(Entrevista C., p.17)

En el curs de la conversa, la mestra admet la falta de recursos a l'hora d'ajudar els nens que experimenten dificultats en la comprensió lectora; de fet, el treball que ella fa es limita a preguntar-los després d'haver llegit:

"(...) a nivell comprensiu, és que clar, jo no se si existeix, si és que es pot donar un treball sistemàtic si no és el d'anar-ho treballant amb ells, anar-los preguntant moltes coses, i anar intentant que poc a poc... clar que si tinc que dir els resultats són bastant pobres, eh? El nano que té dificultats a aquest nivell, jo em trobo bastant despistada."

(Entrevista C., pp.15-16)

Es interessant també la conceptualització que fa l'ensenyant del procés segons el qual els nens aprenen a llegir:

"(...) jo suposo que primer, quan aprenen des de res, quan comencen a llegir les primeres paraules, doncs suposo que es donen compte de que juntant una sèrie de lletres surt algo, i que aquell algo té un significat, i a partir de que surt un significat, doncs fent d'altres combinacions amb aquestes lletres, poden sortir d'altres paraules que també tenen un significat. I que després, enganxant les paraules, es poden fer paraules més llargues, frases o lo que sigui (...) D'entrada és una cosa absolutament mecànica, no? m'imagino que poc a poc va descobrint que a part que és un exercici mecànic i que enganxant les coses allò té un significat (...)"

(Entrevista C., p.13)

Considera que per a aprendre a llegir s'han de complir alguns requisits relatius sobretot a la maduració general del nen, a la riquesa del vocabulari que posseeix i a l'interès que té per a llegir o per a respondre les preguntes que se li plantegen. Creu que és fonamental que un nen entengui que llegint es pot divertir, i està convençuda que cadascú interpreta "a la seva manera" allò que llegeix, com allò que veu o que escolta; no creu que es tracti de processos essencialment diferents. Llegir és per a ella:

"(...) entendre, comprendre bé tot lo que pots deduir d'aquests signes que són les lletres, no? però llegir és entendre i passar-t'ho bé."

(Entrevista, p.17)

Dèiem en finalitzar l'anàlisi de les observacions de la classe C. que esperàvem que l'entrevista confirmaria algunes de les impressions que aquelles ens havien suscitat, concretament les relatives a la influència de la guia didàctica en el treball que es genera a l'aula, i a la manca

de recursos per a dissenyar activitats que es dirigeixin a la comprensió del text. En la nostra opinió, l'entrevista, ultra verificar aquests aspectes, posa de relleu d'altres factors prou interessants com per ser comentats aquí. De les afirmacions realitzades en el curs de l'entrevista es dedueix una conceptualització de la lectura i del seu aprenentatge pròpia de l'aproximació bottom up; si intentem una perspectiva global, que inclogui les opinions i el que hem vist a la classe, veurem que la versió bottom up del nostre model d'anàlisi d'ensenyament de la lectura s'hi ajusta perfectament. Tanmateix, hi ha alguns conceptes en l'entrevista que plantegen dificultats a una atribució com que la que acabem de fer. Recordem per exemple la naturalesa dels requisits a que al·ludeix l'ensenyant (maduració, interès, riquesa de vocabulari); el tipus de modificacions que imprimiria a les situacions d'ensenyament/aprenentatge si això fos possible (profusió de racons de biblioteca, taller de confecció de llibres, impremta... totes relatives a l'ambient de l'aula); fins i tot la manera de definir la lectura, com un recurs per a divertir-se, per a passar-s'ho bé... no serien en realitat afirmacions tributàries d'una perspectiva top down? I encara que és evident que bona part dels pensaments pedagògics es corresponen amb la pràctica d'instrucció que es posa en marxa, no podem obviar la presència d'aquelles afirmacions, que dificulten una interpretació simple de les dades que posseïm per a aquesta mestra. La nostra hipòtesi fa intervenir una vegada més el material utilitzat com a mediatitzador d'allò que s'observa. La lectura detinguda de l'entrevista ens produeix la sensació que la idea de la lectura que té la mestra es troba en fase d'elaboració; no hi ha conceptes clars, o per a dir-ho més exactament hi ha conceptes contradictoris que es barregen i que són els responsables de la coexistència d'afirmacions estrictament bottom up al costat d'idees pròpies d'una perspectiva top down. A l'hora de posar en marxa rutines d'ensenyament, l'auxiliar material -els textos, les fitxes, la guia- col·laboren a configurar una seqüència on prevaleixen els conceptes bottom up, i la utilitat que la mestra troba en el llibre, utilitat que es concreta en sistematitzar una sèrie d'hipòtesis i intuïcions sobre l'ensenyament que ella no té, a la nostra manera de veure, absolutament clares, li fa justificar fins i tot els aspectes que en d'altres fragments de l'entrevista es consideren criticables. Però a l'hora d'exposar la seva conceptualització de la lectura, els aspectes contradictoris i poc elaborats afluïren, com ha succeït en l'entrevista. La nostra interpretació, qüestionable des de determinats punts de vista, permet generar algunes hipòtesis subsidiàries d'indubtable interès, de les quals avancem la que sembla prendre més consistència: la utilització literal i estricta d'un programa de lectura es troba en relació inversa amb el grau d'elaboració i complexitat de que gaudeix la conceptualització de la lectura de que disposi un mestre (què és llegir? què és aprendre a llegir? què és ensenyar a llegir?) D'aquí és possible anar deduïnt d'altres afirmacions que plantejarem i discutirem en el capítol de conclusions.

A. CONTEXTUALITZACIO.

Es tracta d'un grup nombrós (trenta sis nens), i bastant esvalotats. Per a algunes matèries, es divideixen, i treballen uns quants amb la mestra de l'aula i els altres amb la mestra d'educació especial; les observacions, no obstant, s'han fet en sessions de treball del grup sencer, que tenen lloc a primera hora del matí -entre les 9,30 i les 10,20, aproximadament. Treballen amb el programa d'Onda "Vet-ho aquí" ¹, però només tenen el llibre de lectura (un llibre per a cada dos nens). Això fa que moltes activitats les facin per parelles. La mestra té també la Guia didàctica i el Quadern de Treball. Els nens estan asseguts en grups de quatre a sis, i a la classe s'observen ritmes i qualitat de treball força heterogenis.

B. PRESENTACIO / INTRODUCCIO.

Pel que fa a la lectura, es limita a senyalar la pàgina que caldrà llegir; crida l'atenció que un nen afirma que aquest conte és el mateix que "La caseta de xocolata", i la mestra, sense negar-ho, no dona tampoc cap seguretat: "a lo millor no és el mateix conte (...) ja l'has llegit tot? Doncs quan el llegeixis ho sabràs". Aquest nen es passarà tota la seqüència dient que es tracta del mateix conte, sense rebre cap confirmació de part de la mestra. Gairebé sempre demana als nens que es preparin per a llegir -que estiguin callats, mirant els llibres i amb el llapis o el dit apunt si necessiten ajudar-se per a anar seguint-, i en ocasions els anima a entrenar-se -llegir en silenci- abans de la lectura oral.

Quant a la resta d'activitats, generalment intenta motivar als nens a realitzar-les.

C. ACTIVITATS DE LECTURA.

En aquesta classe la lectura pren la forma que hem anomenat "coral": mestra i alumnes llegeixen tots alhora. Aquest fet té algunes implicacions: la lectura s'acompanya d'una certa cantarella, és més aviat lenta i sense poder-se afirmar que es sil·labegi, si que es nota una certa tendència a marcar les síl·labes. A més, alguns nens es perden durant la lectura; si la mestra se n'adona els indica per on han de seguir, però si no ho veu és freqüent que els alumnes en qüestió vagin movent els llavis però sense llegir en realitat. En qualsevol cas, hem pogut observar que hi ha un grup d'alumnes que llegeix amb la mestra i un

¹Vet-ho aquí és la versió catalana de "Colorín Colorado", llibre utilitzat a les aules de 2on. visitades. Les diferències que presenten són estrictament degudes a l'idioma.

altre que més aviat va a remolc. Per últim, les intervencions de la mestra -a part de llegir- es concreten en demanar el significat d'alguna paraula del text i en intentar que els alumnes puguin rectificar els seus errors fent-los fixar en índexs diversos. Per exemple, tota la classe, mestra inclosa van llegint, i es produeix la següent intervenció:

"M. i Nens (llegeixen): (...) Però tot esperant i jugant el dia avançava. Ben aviat començaria a fosquejar i tot i els pares...

M: Ei! ei! a veure, a veure, a veure! Mireu tots: després de "fosquejar i tot", què hi ha?

Nens: un punt! un puntet!

M: i què fem després del punt? Descansem un moment, perquè vol dir que si ho llegim seguit, no tindrà sentit el que llegim. Ens hem d'esperar una mica, descansar, agafar aire, i llavors tornar a començar. Després del punt, va.

(Els nens i la M. tornen a llegir, tots alhora)".

(Protocol D.5., p.1)

A part de la lectura coral, hem tingut ocasió d'observar dues activitats de lectura col·lectiva. Després d'haver llegit tots junts, la mestra feia llegir, una ratlla a cada nen, el mateix fragment prèviament treballat. En el curs d'aquestes activitats, davant dels errors la mestra intentava que el propi alumne els pogués corregir, o bé que d'altres nens rectificuessin; si cap d'aquestes estratègies donava resultat, llavors proporcionava ella la forma correcta. També hem trobat que, amb freqüència, la mestra aturava la lectura per a explicar una paraula o expressió que considerava difícil, encara que no hi hagi una demanda explícita per part dels nens:

"Pau (llegeix): "... molt pobrament, i moltes vegades el menjar no els...

M: continua la Gemma.

Gem: ...arribava... havia dent...

(uns nens riuen. Gem. mira la M.)

M: a veure... torna-ho a llegir

Gem: ... ni a mitja dent.

M: Ara! "ni a mitja dent!" Mira, vol dir que n'hi havia tan poquet menjar que no arribava ni a mitja dent! Mossegava, però n'hi havia tan poc, que només clavava la dent i ja s'havia acabat el menjar, mira si ... vol dir... és una

manera de dir que tenien poc menjar, eh?

(Protocol D. 4, p.3)

D. ACTIVITATS D'EXTENSIO DE LA LECTURA.

En aquesta classe, el treball que es proposa a la Guia didàctica per al conte no se segueix d'una manera tan estricta com a d'altres aules que ja hem analitzat. De fet, tampoc la lectura es fa cada dia, ja que en les tres primeres sessions que vam observar, el llibre de contes no va ser obert. En aquestes sessions la mestra va proposar activitats d'expressió escrita -per exemple, fer per parelles una història relativa a una foto que ella els proporcionava; escriure les característiques d'unes fulles d'arbre, per tal que d'altres nens les puguin identificar- i després feia llegir el que els nens havien escrit. La lectura de "La Caseta de Sucre", i les activitats que hi feien referència es van resoldre en cinc sessions. Pel que fa a les activitats, constitueixen una selecció de les que es proposen a la Guia. Convé senyalar que aquesta selecció inclou tots aquells exercicis que fan referència a la comprensió -alguns seran resolts únicament a nivell oral-, i afegir que d'altres han estat modificats en benefici d'un treball de comprensió més complet. Així, trobem que en aquesta aula les activitats de comprensió -de detalls, de paraules i expressions i del contingut del text- són més nombroses que les activitats dirigides a treballar d'altres aspectes, mentre que en les fitxes que es proposen a la guia representen un 38% (vegeu l'anàlisi del material en l'apartat anterior). S'ha de fer notar també que en alguns casos en que el Quadern de treball proposa una activitat dirigida a avaluar la comprensió de determinat element, l'exercici és reconvertit per la mestra, i constitueix una tasca d'instrucció, on la mestra ensenya i exemplifica el contingut de que es tracta. Així, en la seqüència didàctica que s'articula al voltant de "La Caseta de Sucre" trobem, al costat d'intervencions dirigides a avaluar la comprensió de paraules i detalls del conte mitjançant preguntes de tota mena, intervencions de caràcter eminentment instructiu, com quan dona "pistes" per a que una nena compregui una expressió:

"Nena: què vol dir?

M: què deu volguer dir, al cor del bosc? Pensa-ho una mica!

(...)

M: no saps com dibuixar-ho, Carla? Es que estaves enraonant, quan ho he explicat... On el tens, tu, el cor?

(La nena es toca el pit)

M: aquí al mig. Llavors, si et dic que el Ton i la Guida estan al cor del bosc, què vull dir? que estan a on?

Car: al mig del bosc..."

(Protocol D.5., p.17)

Un exemple del que comentàvem més amunt el constitueix un exercici que demana -al Quadern de Treball- canviar l'estereotip utilitzat per a acabar el conte (per exemple: "... i conte contat, ja és acabat". La mestra proposa als nens l'exercici, però demana que canviïn el final del conte:

"M: bé, doncs ara mireu què heu de fer. Tothom s'ha enterat com s'ha acabat aquests conte? Doncs ara, per parelles, però sense soroll, us heu d'inventar... a veure qui ho entén, això d'inventar... un acabament diferent."

(Protocol D.7., p.4)

De tota manera, el treball d'extensió de la lectura és més aviat minso, cosa raonable si es té en compte que en cinc sessions es realitza la lectura d'un text d'onze pàgines, i els exercicis corresponents, resolts a nivell oral o escrit, en fulls blancs, i generalment per parelles -els nens no disposen de Quadern de treball. La premisa podia venir donada, en part, per la proximitat de les vacances de Pasqua, i la necessitat de preparar els àlbums de treballs, festes de final de trimestre... etc.

Pel que fa al conte "El mussol poruc", el treball s'articula en dues sessions. A la primera, la mestra i els alumnes, conjuntament, en fan la lectura coral, i després van passant pàgina per pàgina; la mestra planteja preguntes sobre detalls i sobre el contingut global del conte i els nens les han de contestar. Quan el nen preguntat no sap la resposta, es recorre a d'altres alumnes per tal de trobar-la. També s'observen preguntes dirigides a comprovar el significat de paraules -enlluernar, veces, turistes...- L'activitat es fa monòtona, els nens se'n cansen i quan acaben l'últim full, sense que la mestra ho digui, surten corrent cap al pati. Aquest tipus de treball, d'anar parant a cada pàgina, comentar el dibuix, fer preguntes, només l'hem vist en aquest text. A la segona sessió la mestra proposa una activitat per parelles; a cada parella li correspon una pàgina del conte i l'activitat consisteix en canviar "coses" del conte per tal que surti un conte diferent. La consigna que dona la mestra és la següent:

"(...) es tracta de canviar... canviar, ara us diré com, canviar el que està escrit... Però no cal canviar-ho tot, sinó canviar alguna cosa perquè quedi diferent de com està la història... per exemple, mireu, jo ara us dic: "Una vegada hi havia un mussol", no? [llegeix], doncs ara es tracta de pensar què hi podria haver, alguna vegada... a lo millor en lloc d'un mussol, n'hi pot haver dos, o tres, o quatre... o potser en lloc d'un mussol hi podria haver-hi una cadenera, o una gallina o un toro... cadascú ho canvia de manera que quedi diferent."

(Protocol D.2. Mussol, p.2)

Després d'alguns aclariments sobre la consigna, que posen de manifest que cadascú pot canviar el que vol, els nens es posen a treballar, i quan tots han efectuat els canvis, llegeixen el que han escrit. El resultat, evidentment, no té ni cap ni peus; els nens no escolten perquè no hi ha cap fil lògic i la mestra s'impacienta. El conte que queda és

d'aquest estil:

- Una vegada hi havia un cargol que tenia molts problemes molt importants. Tenia por dels arbres.
- Quan es feia de dia es posava a cantar com el Miguel Rios i s'atreveia a sortir de casa a caçar. no hi havia cap ratolí.
- Mai volia sortir acompanyat d'algú altre perquè no li fes companyia perquè no tenia por.
- Però els altres gats sí volíem anar amb ell perquè no caçaven alguns ratolins, llavors no s'havien de partir i sortien guanyant.

La intenció de la mestra era probablement fer una activitat que afectés la comprensió global del conte, però això evidentement no s'aconsegueix. En les dues sessions en que es treballa el text, hem tingut la sensació que no hi havia una preparació prèvia de les tasques a fer. En la primera sessió per exemple, la mestra interpreta erròniament un passatge del conte, la qual cosa hauria estat bastant improbable si n'hagués efectuat una lectura prèvia; el treball que es proposa a la segona no està tampoc ben plantejat, i el nerviosisme de l'ensenyant durant tota la seqüència indica que ella mateixa se n'adona. Un altre argument a favor de la nostra hipòtesi el constitueix la diferència entre aquestes sessions i les que han estat observades a partir de "La Caseta de Sucre". En aquestes, les activitats se succeeixen amb bastant fluïdesa, arriben a bon fi i en general són ben acceptades pels nens. En canvi, en tota la seqüència sobre "El mussol poruc" s'observa un desenvolupament una mica forçat, i especialment l'avorriment i cansament dels alumnes.

Tot i així, hi ha alguns trets característics que es repeteixen en tots els protocols recollits a l'aula D. Ens ha cridat l'atenció, per supost, la manera de llegir i el fet que els nens treballin molt en parelles; després veurem com la mestra ho justifica. També volem esmentar el fet que sovint s'atura una activitat de lectura per explicar el significat de determinats mots jutjats difícils de comprendre, i que afecten la comprensió general del fragment (nodriment, clariana, al cor del bosc...). No es pot deixar de banda la selecció d'exercicis que s'opera sobre la guia didàctica, selecció que prioritza aquells relacionats amb la comprensió del text o d'alguns dels seus elements, ni tampoc la "reconversió" d'activitats clarament dirigides a l'avaluació de la comprensió i que gràcies al tractament que els dona la mestra inclouen, a més aspectes d'instrucció. Per últim, cal senyalar el recurs, ocasionalment al context per tal de resoldre errors; la utilització dels índexs contextuais és més rara quan es tracta de trobar el significat de paraules desconegudes, el qual, com ja hem apuntat, és proporcionat generalment per la mestra, sense que hi hagi una demanda explícita per part dels alumnes.

Anàlisi de l'entrevista.

Val la pena senyalar que la mestra s'ha mostrat molt nerviosa tot al

llarg de la conversa; de fet, hem hagut de posposar la realització de l'entrevista en dues ocasions perquè sempre sortia un impediment d'última hora. Hi ha moltes preguntes que no es plantejaren, en part perquè la mestra comença a respondre abans d'acabar de plantejar-la, en part també perquè explica moltes coses i a la fi no queda temps per a continuar.

Les nostres primeres preguntes anaven dirigides a comentar el treball en parelles i la lectura coral. Respecte del primer, la mestra afirma que és la primera vegada que ho prova, i que el motiu resideix en el fet que disposa d'un llibre per a cada dos nens, i també de l'elevat nombre d'alumnes:

"(...) com que jo faig molt el treball oral, o de preguntar i respondre, i molt de comprensió llavors em semblava que si era un per un (...) al ser de la parella, de dos en feis un, i una mica parties la classe per la mitat (...)"

(Entrevista D., p.1)

Creu la mestra que per al treball específic de comprensió, el treball en parelles és enriquidor, perquè poden preguntar-se i anar comentant, i a més els menys espavilats se senten recolzats per l'altre i funcionen millor. La mestra valora aquest tipus d'organització de la classe per les relacions de respecte, col.laboració i regulació mútua que s'estableixen entre els membres de la parella.

Pel que fa a la lectura coral, en parla amb aquests termes:

"(...) és una mica la manera meva que tinc de fer que ell_s vagin donant una mica més el to... hi ha nano que llegeix molt bé, molt expressivament, ja fa tots els interrogants, tots els punts, les comes, dona el sentit, o sigui, dona el to de la lectura... I en canvi hi ha nens que llegeixen més mecànicament, una mica, encara es fixen tant en la dificultat (...) llavors em sembla que ho he fet per a que anessin agafant confiança en si mateixos a l'anar llegint, anessin agafant el sentit de la lectura, una mica el to, de com ho haurien de fer... (...)"

(Entrevista D., p2)

Més endavant, la mestra encara insisteix que hi ha molts nens que encara que no tenen cap dificultat de dexifrar, a l'hora de llegir en veu alta es fixen tant en les lletres que "no dona el sentit". Llegint tots junts agafan confiança. No explica, encara que li ho preguntem, per què en la lectura col.lectiva fa llegir una frase a cada un; en canvi comenta que de vegades els fa fer lectura coral per taules, amb una preparació i un "entrenament" previ, i que això dona bon resultat. La mestra assegura que el nen que no llegeix gaire bé, si ho fa ell sol, tots se n'adonen, i que en canvi, tots alhora, agafa confiança i n'aprèn.

La mestra confirma que les preguntes que planteja després de la lectura són "(...) per veure si els nens han estes el que hem llegit." (p.2).

Quan li demanem si per a la comprensió proposa d'altres activitats específiques, ens explica el treball que es fa en general després de la lectura, basat en els exercicis que proposa el Quadern de Treball del "Vet-ho aquí". Surten, doncs, activitats d'ortografia, de fonologia, de morfologia, d'expressió oral i escrita... "(...) Aprofites la lectura per a treballar concretament un aspecte, un aspecte concret." (p.3).

A preguntes nostres, afirma que el treball de comprensió també es fa bastant a partir dels exercicis del llibre, i considera que aquest dona oportunitats de treballar tant la comprensió global com "(...) exercicis concrets de cosetes específiques." (p.3). En la seva opinió, el llenguatge dels contes costa de vegades una mica d'entendre; en aquest moment, em parla d'un altre llibre que de vegades ha utilitzat amb els mateixos nens, Xerric, també compost de contes però menys coneguts, i que ha costat més que el "Vet-ho aquí":

"(...) I en canvi aquest que coneixien tan bé, precisament perquè el coneixien tan bé hem pogut treballar d'altres aspectes... ells potser se l'han llegit més... amb més seguretat, no sé! Jo em semblava que havia de passar al revés (...) em semblava que si els coneixien molt, els havia com d'avorrir llegir el text, llavors que els hi treuria interès, em semblava a mi... I en canvi he vist que el "Vet-ho aquí", tots contentíssims d'agafar-lo..."

(Entrevista D., p.6)

La mestra interpreta aquest fet per les dificultats de tots tipus -comprensió, decodificació, tipus de lletra- que presentaven els nens en iniciar el curs; considera que en el "Vet-ho aquí", en conèixer l'argument del conte, es facilitava tot el treball restant. De tota manera creu que un conte conegut només va bé quan els nens tenen dificultats per a llegir-lo; quan la lectura és fluïda, llegir el que ja coneixen té el risc d'avorrir-los.

Ens informa que ella, sobre tot a començament de curs, quan els nens encara tenien dificultats per a llegir lletra d'impremta, els portava contes transcrits a mà i ciclostil·lats, que als nens els agradaven molt i se'ls enduien a casa per a llegir-los i també treballaven dificultats concretes. El seu discurs la porta a una reflexió sobre el material de lectura que, per l'interès que li trobem reproduïm tot seguit:

"(...) jo és que trobo que s'ha de fer una mica de tot, el que passa és que és tan còmode, lo del llibre!... perquè tens també els exercicis, que els pots aplicar o no, però ja els tens... Una mica el llibre és per centrar una mica, per anar una mica al gra (...)." (p.9)

Respecte de la utilització del mateix material un altre curs, afirma que depèn del grup, creu que si és molt nombrós no hi ha més remei que

continuar basant-se en un llibre. Però sí pogués ho faria més variat,

"perquè em sembla que és més ric anar veient coses... no sé, trobo que també agafar més llibres, o preparar coses de diferents llibres, no et quedes tant en una cosa tan clàssica, a mí em sembla que va millor, a mí em dóna més... mmm... no sé com dir-t'ho, em sembla que faig més coses, no sé! De l'altra manera em sembla que em cenyeixo molt a lo que em marquen, i d'aquesta manera em sembla que em dóna més opcions a fer coses diferents. (...)"

(p.9)

Pels comentaris que fa s'intueix que considera que el grup havia anat una mica lent en l'aprenentatge de la lectura, tot i que veu que ara ho tenen bastant consolidat. Explica que en una altra escola van fer a primer un treball del qual se sent molt satisfeta, i que consistia en una combinació del mètode global, partint de la frase, amb el sintètic, concretament el Lletra per lletra. Ho justifica afirmant que és important partir de la frase, i és fonamental tot l'aspecte de discriminació de sons.

Per a ella els objectius de lectura inclouen tant la lectura expressiva ("(...) donant una mica el sentit del que llegien, no tant mecànicament, no allò de vigilar únicament les lletres (...)") com la comprensiva:

"(...) que fossin capaços de llegir un text i treure'n unes conclusions... i de que ells sapiguessin dir-te lo que hi ha allà, i fins i tot si haguessin de compondre una cosa semblant a allò, una petita composició o un text petit, que sapiguessin fer-ho (...)"

(Entrevista D., p.11)

Està convençuda que a l'hora de llegir, cada nen treu coses diferents, segons l'ambient, l'interès, com se l'hagi motivat, de l'enfoc que se li dóna al treball, del que s'ha fet abans, del que es farà després.

Per acabar, li preguntem què és per ella la lectura; de la seva resposta reproduïm el següent fragment:

"(...) per mí és un planteig que em faig: que els nans, hi ha nens que llegeixen molt a gust, que els agrada molt llegir, i d'altres que la lectura els avorreix. Llavors per a mí ensenyar a llegir o que agafin gust per la lectura és aquest pas [que agafin il·lusió per la lectura] i llavors que no es trobin amb una dificultat."

Les afirmacions contingudes a l'entrevista, en combinació amb el que s'ha pogut observar a la classe palesen, en la nostra opinió, dos aspectes que convé remarcar per sobre dels altres: el caràcter global del treball de llenguatge, que inclou la lectura, l'expressió oral i l'expressió escrita a nivells bastant homogenis, i l'èmfasi en la comprensió, quan es tracta de llegir. Per suposat que en totes les aules

hem pogut observar treball oral i escrit al costat de la lectura, però és cert que en cap, com en aquesta tots tres components s'integren de la manera com ho fan aquí. Un exemple el constitueixen les sessions on, després d'una petita conversa els nens elaboren un text que posteriorment llegiran als companys. També voldríem comentar la preocupació de la mestra per a que els nens assoleixin la comprensió del text llegit, i en aquest sentit cal interpretar la selecció d'activitats de la guia -que prima les relatives a la comprensió-, la reconversió d'algunes d'aquestes activitats... etc. A tot això cal afegir la preocupació per a que els nens se sentin motivats, per a respectar els ritmes, per a ajudar els que encara no llegeixen prou bé... etc. Tot i que resulta difícil enquadrar el que acabem de veure, la nostra impressió és que la pràctica observada a l'aula de la mestra D. i les opinions que es reflecteixen a l'entrevista es troben més properes a la versió top down del nostre model que a cap altre. Es sobre tot l'absència d'activitats dirigides a ensenyar a llegir comprensivament, concomitant a l'èmfasi que s'atribueix a la comprensió, i a les activitats de lectura significatives la que ha fet decantar la nostra opinió en el sentit que s'especifica. La proximitat, en alguns aspectes, amb la versió interactiva, s'explica pel fet, ja argumentat en una altra secció d'aquest treball (vegeu cap. I), que el model interactiu de la lectura es troba més aprop del model top down que del model bottom up; el que hem vist en el cas de D permet considerar, a més que en alguns aspectes representa ja la transició des de posicions top down cap a punts de vista més interactius.

El treball de lectura s'ha observat en una aula a la qual assisteixen trenta quatre nens, asseguts en taules agrupades de quatre a sis. Tot i que són bastant moguts, a l'hora de treballar es mostren atents i participatius. La mestra no té grans dificultats per a mantenir l'ordre, i excepte comptades ocasions, acostuma a cridar l'atenció individualment, sense que aquest tipus d'intervenció interfereixi en la marxa de la classe.

Les sessions de lectura s'han articulats majoritàriament al voltant de la narració "Pedro, el del mazo", inclosa en el programa "Cuenta cuanto cuento.." ¹; els nens tenen el llibre de lectura d'aquest programa, i la mestra utilitza, a més, el Quadern de treball i la Guia didàctica. Hem observat també una sessió on es llegeix per segon cop una altra narració del mateix llibre -quan "repassen"- i dues sessions d'experiències.

La lectura que es fa en aquestes sessions és de tipus col·lectiu/oral. Tanmateix, i a diferència d'altres aules visitades, en aquesta activitat hi ha freqüents intervencions de la mestra dirigides a clarificar el significat de paraules i expressions que van sortint en el text, i d'altres que intenten clarificar característiques dels personatges, de les situacions en que es troben, a reconstruir la seqüència dels fets, en el que hem interpretat com un desig d'afavorir la comprensió del que es va llegint. Durant la lectura, i davant els errors dels alumnes, la mestra generalment proporciona la forma correcta, encara que hem vist també que en ocasions intenta que sigui el propi alumne qui corregeixi, mentre que en d'altres simplement no intervé. A l'activitat de lectura segueix una conversa, dirigida per la mestra on, al costat de preguntes de resposta literal són freqüents les de tipus de pensa i busca i les que requereixen una elaboració personal de l'alumne. També convé senyalar que aquestes preguntes s'intercalen, en general amb la demanda d'explicació sobre el text, o bé amb la reconstrucció dels seus esdeveniments per part de la mestra: això fa que en les seqüències post-lectura es faci habitualment un recorregut per tot el fragment llegit. I ja que parlem de fragment, la narració (27 pàgines) es llegeix en tres sessions, dues consecutives i l'altre una setmana més tard, quan ja s'ha fet tot un treball d'extensió a partir de la lectura del fragment anterior.

Pel que fa a les activitats d'extensió de la lectura que han tingut lloc en set de les nou sessions observades, totes, excepte una, fan referència a la comprensió del conte. D'aquestes, només una es centra en el significat de determinades paraules i expressions. Les cinc restants es dirigeixen a treballar o a comprovar la comprensió global dels fragments (més de la mitat del conte) llegits o bé de la totalitat del text. Així, les activitats que hem pogut observar són el resum del text -també realitzat en dues sessions- la representació del conte i una

¹Ed. Onda, Barcelona, 1982.

sessió dedicada al treball d'aspectes morfosintàctics.

Aquest darrer s'ha extret del quadern de treball i les recomanacions de la guia didàctica. Les expressions treballades són un selecció de les senyalades per la guia, i els "comentaris de text" es componen, en part, d'algunes de les preguntes que presenta el quadern de treball en l'apartat de comprensió². La representació i el resum efectuats responen, en canvi a una decisió de l'ensenyant. Reproduïm tot seguit la seqüència inicial de la realització del resum:

"M: bien, para hacer el resumen vamos a pensar en las cosas más importantes que han pasado en la lectura. Tenemos que explicar con pocas palabras todo lo que ha pasado, pero poniendo las cosas que sean importantes.

(La M. no té un llibre de lectura a les mans)

M: ... y aquí lo tenemos muy... muy bien, porque nos pone... cada vez que pasa una cosa nos pone un pequeño título... lo podéis ver eso en la página 99. ¿Qué es lo que pone en letras en negrita?... que está un poco más negra, que parece un título pequeño... ¿Qué pone, Carlos?

(Es refereix als subtítols, en aquesta narració)

Car (llegeix): "Pedro quiere recorrer el mundo".

M: bien. Empieza diciendo "Pedro quiere recorrer el mundo". Y eso es una cosa muy importante. De vez en cuando Pedro le pide a su madre que quiere recorrer el mundo. Luego, para hacer el resumen, vamos a poner, punto primero, lo que sucede al principio de todo...

(La M. escriu a la pissarra, on ja hi ha el títol del conte, Pedro el del mazo, el següent:

1º. Pedro quiere recorrer el mundo.).

M: ¿Y qué hace? ¿se le ocurre ir a recorrer el mundo y se marcha, sin pedir permiso a nadie, Carlos?

Car: ¡nooo! se lo dice a su madre.

M: entonces, Pedro quiere recorrer el mundo y le pide permiso a su madre...

²El treball de comprensió per a aquest text ressenyat a la guia inclou: a) la resposta a preguntes (resposta literal, i alguna pensa i busca) sobre el text. b) Relacionar el text amb la pròpia vida (preguntes d'elaboració personal i c) Creativitat: inventar un personatge fabulós.

(La M. afegix aquesta oració a la que ja estava escrita a la pissarra. Abans de continuar endavant deixa temps per a que els nens ho copiïn al full)

M: y entonces, ¿qué pasa, Neus? su madre, ¿le deja o no le deja? Neu: si que le deja

M: entonces ponemos un punto porque ya hemos acabado de decir una cosa, y continuamos: su madre le da el permiso.

(La M. ho escriu a la pissarra. Els nens copien, treballen en silenci)

Nen: ¡Dolores! (a la mestra) ¡Pero su madre primero no le dejaba!

M: si pero al final le concede el permiso... tenemos que buscar las cosas más importantes, las que pasan de verdad, eh?

(La M. es queda mirant a la pissarra pensativament)

M: de todas formas, Carlos tiene razón. Su madre le dió el permiso, pero no a la primera, ¿verdad? ¿cuándo le dió el permiso?

Nena: ¡a la segunda!

M: a la segunda, o a la tercera... después de que pedro insistiera bastante, ¿no?... Ponemos aquí una coma y explicamos cuando le dió el permiso... o sea,... (va escrivint a la pissarra mentre ho diu) "su madre le dió permiso después de que Pedro insistiera bastante."

(La primera part del resum queda escrita a la pissarra:

1º. Pedro quiere recorrer el mundo y le pide permiso a su madre. Su madre le da el permiso después de insistir bastante.

Els nens ho copien).

M: bien. Después, ¿qué pasa? La segunda escena importante que le pasa a Pedro, ¿cuál es?

(Protocol D.2., pp.5-6)

Aquest fragment es prou representatiu de la tasca que ocuparà bona part de dues sessions. La mestra va dirigint la realització del resum, i intervé en diversos sentits: per a ajudar a reconstruir la seqüència dels fets, per a fer adonar als nens de la presència i significació dels subtítols, per a ensenyar a suprimir informació poc important o redundant, per a ensenyar a seleccionar o a generar frases que resumeixin el text... etc. El fragment que hem utilitzat per a il·lustrar l'activitat posa de manifest l'alt grau de direcció per part de l'ensenyant;

un nou fragment, ara molt més breu, palesa les dificultats que troben els alumnes en aquest exercici, la qual cosa justifica al nostre parer l'estructura altament pautaada que li dona la mestra:

"(A la pissarra hi ha escrit el segon punt del resum, que han anat confegint mestra i nens:

2º. Y Pedro, camina que caminarás se encontró con una herrería. Allí trabajó durante cuatro años

M: allí trabajó durante cuatro años... ¿y? ¿y qué?

Nen: y el último día se hizo un mazo.

M: muy bien (ho escriu a la pissarra). ¿Es importante saber lo que pesaba este mazo, o da lo mismo?

Nen: ¡sí! ¡síiii!

M: a ver, ¿por qué es importante saberlo, Ana?

Ana: por que es una cosa importante.

M: sí, pero ¿por qué es una cosa importante?

Ana: porque era de Pedro.

Nena: porque se llama "Pedro el del mazo"

M: porque se titula "Pedro el del mazo", pero precisamente, ¿por qué se titula Pedro el del mazo?

Nena: porque tiene un mazo.

(D'altres nens van alçant les mans i diuen ¡Yo! ¡Yo!)

M: sí, tiene un mazo, pero ¿por qué es importante saber que este mazo pesa mucho?

Nena: ¡porque pesa mucho!

M: ¿es importante poner en el resumen que el mazo pesaba mucho?

Nen: sí, ¡porque pesaba siete kilos!

M: siete quintales pesaba, pero no me decís por qué es importante poner que el mazo pesaba mucho... a ver, Marta.

Mar: porque este cuento... porque Pedro es un niño que no puede ser, es un personaje fantástico...

(La M. mou el cap expressant un "pse-pse", i amb el gest indica que contesti un altre nen que té la mà alçada).

Nen: porque es con el mazo con lo que les da a los dragones en la cabeza.

M: ¡claro! si no sabemos que el mazo pesaba mucho, no entenderemos como podía cargarse a los dragones... entonces, ¿ponemos lo que pesaba el mazo o no?

Nens: ¡siiiii!

(Protocol B'.2., p.6)

Pel que fa a d'altres activitats relatives a la comprensió, val a dir que si bé tant els comentaris de text com el treball que es realitza sobre paraules i expressions s'inspiren en la guia didàctica, la mestra hi imprimeix algunes modificacions, al nostre judici prou importants com per merèixer ser comentades. Així, les expressions es clarifiquen entre tots els nens, en una sessió posterior a la de la lectura, i es recorre al context en que sorgeixen per a assolir el significat. La mestra demana, com a activitat escrita, que els nens facin frases amb aquestes paraules. Els comentaris de text inclouen les preguntes de resposta literal que apareixen en un exercici del llibre de treball; la mestra n'afegeix d'altres que requereixen una elaboració personal a l'hora de respondre.

El que hem dit fins ara posa de manifest que el treball sobre aspectes susceptibles d'afavorir la comprensió del text ocupa un lloc privilegiat en el marc de les activitats de llenguatge. Hem estat presents també en una sessió on la lectura del text constituïa un repàs. La raó era que la mestra ens havia dit que en repassar el llibre se centrava sobretot en la comprensió. L'activitat de lectura col·lectiva ocupava tota la sessió, i després de cada paràgraf, la mestra demanava als nens que resumissin o expliquessin el text, i ella anotava algunes observacions en un full.

En les dues sessions d'experiències també s'utilitza un esquema de lectura col·lectiva -sobre dos textos ciclostil·lats-, seguit de preguntes en finalitzar cada paràgraf; les intervencions de la mestra serveixen també per a proporcionar informacions addicionals a les que conté el propi text.

En definitiva, l'èmfasi que es dona a la comprensió del text, i el seu tractament, que no es limita a avaluar-la, sinó que es dirigeix sovint a ensenyar estratègies susceptibles de millorar-la, ens fan pensar en una pràctica d'instrucció propera a la que seria pròpia del model interactiu, amb excepció feta del que succeeix en la lectura del text, on la mestra es limita a una funció clarament correctiva, com succeeix pràcticament a totes les aules visitades.

Quant a l'entrevista, resulta difícil en aquest cas fer-ne una síntesi, donat que són molts els aspectes que pel seu interès mereixen ser

comentats. Ens limitarem a allò que considerem essencial i intentarem il·lustra-ho amb alguns fragments que hem extret.

Comença explicant que encara que a la classe de llenguatge la lectura és sempre col·lectiva, també fan lectura silenciosa en les estones de biblioteca, i considera que ambdues responen a objectius i treballen aspectes diferents -entonació, puntuació fluïdesa la primera; concentració, interès gust per la lectura la segona. Explica també que les preguntes que va insertant en el curs de la lectura tenen la funció de mantenir-los atents, esforçar-los per a que s'expliquin i que vegin que si un no ho sap, ho pot explicar un altre. A més creu que hi ha preguntes (les que hem anomenat d'elaboració personal) que tenen la funció de que els nens "(...) relacionen y piensen y ... crezcan... (p.5)". Seguint en l'àmbit de la lectura col·lectiva, quan li demanem què fa generalment davant els errors dels nens, diu:

"(...) unas veces lo digo yo, otras veces le digo al niño: "Fíjate, que no te has fijado". Y otras veces la dejo pasar por alto, depende (...) porque depende de qué niños sean, pues si hay unos niños que es que no se fijan ya, que es que lo tienen por norma, pues se tienen que fijar, no pueden leerlo mal siempre, ¿no? Si hay algún niño que se equivoca y cambia una palabra por otra, pero la frase queda bien construida, no digo nada. Y si hay un niño que veo que no la dice bien porque es que no la sabe decir, entonces se la digo yo."

(p.16)

Pel que fa a les expressions o paraules difícils considera que s'han de treballar dintre del context en que es troben, i quan li comentem que ens ha cridat l'atenció la importància que concedeix als títols, ens diu:

"Pues esto, si te he de decir la verdad, no... no lo tenía planeado, o sea, no tengo respuesta para decirte esto... no... no me lo he planteado. Se que se tiene que leer porque es el título de algo que va a suceder posteriormente y que tiene relación con ese resumen, digamos encabezamiento de lo que va a pasar después, ¿no? que es el título..."

I més endavant afegeix:

"(...) Entonces, claro, esos encabezamientos que formarían la pauta de estos títulos (...) son digamos lo que es el croquis tanto para desarrollar una historia como para resumirla."

(pp.3-4)

En relació al resum, la mestra afirma que es pot fer i l'han fet amb qualsevol activitat, no necessàriament de lectura, i que constitueix un dels seus objectius. Quan li preguntem si el resum té alguna funció en relació a la comprensió del text, ens respon en els següents termes:

"¡Claro que tiene! si, si que tien una función, porque ellos

se... bueno, es que les cuesta mucho resumir... ellos se quedan con... con anécdotas, con los detalles. Entonces no... les cuesta saber si esto pasó antes, si pasó detrás... si pasó después. Teniendo un resumen de lo que es el texto, y ubicando posteriormente estas anécdotas que ellos siempre las tienen en la cabeza, siempre se pueden ubicar en según qué parte de ese resumen. O sea, para comprender mucho mejor el texto, y para comprender cuando tuvo lugar eso, y para comprender la relación que hay entre unos hechos y otros hechos que pasan después."

(Entrevista B., p.4)

Pel que fa als "comentaris de text", qüestionaris amb prefundes de tot tipus sobre el seu contingut, diu que els fa

"(...) con el fin de... de que se centren y a ver si han comprendido la lectura... y de que piensen acerca de cosas que sucedieron en la lectura, porque ya habrás visto, hay... hay preguntas que son meramente... mmm... muy concisas, ¿no? para ver si se han fijado en esto, que son cuantitativas, incluso, ¿no?, y otras que son cualitativas, y otras que son comparativas, que casi se salen del texto, son relacionales..."

(Entrevista D., p.7)

Respecte de la funció de la lectura en la classe de llengua, i la que pot teneir en una sessió d'una matèria de coneixement, com per exemple, experiències, ens diu:

"M: para mí es que te voy a decir que tiene la misma función... tiene la misma función porque como.. o sea, porque es comprender, o sea, a mí me gustaría que comprendieran cualquier texto que leyeran, ¿no?, tanto una novela, como un diálogo, como la explicación de.. ¿de yo qué sé! o como que se cogieran un historial de una experiencia."

(Entrevista. B'., p.9)

La crítica més important que fa al llibre de text que utilitza fa referència a la longitud i poca varietat dels textos. Afirmar que en la seva opinió caldria utilitzar diferents tipus de textos, perquè permetrien una major riquesa en el treball. Quant a la utilització que ha fet de la guia i el quadern de treball de cara a la comprensió, diu:

"M: pues por ejemplo, en los comentarios por escrito que les dábamos... porque es que ese libro está formado de ejercicios principalmente escritos. Entonces... hay algunos que sí, que los sacábamos. Por ejemplo, expresiones, estaba lleno de expresiones para trabajar. Después también... no sé, algunos ejercicios de ortografía... y en cuanto a comentario, algunas de las preguntas que poníamos, no todas, las sacábamos del libro."

(p.11)

La seva opinió és que de cara a la comprensió es treballen més aviat aspectes de caràcter puntual que la comprensió global. Considera que els

seus alumnes han progressat al llarg del curs en l'àmbit de lectura, i específicament en la comprensió; un dels indicadors en que es basa per afirmar-ho és la capacitat que mostren actualment per a formular preguntes pertinents relatives al que llegeixen.

Quant als mètodes que considera més adequats per a l'ensenyament, es desprèn una proximitat a una combinació analític-sintètica, iniciant-se en la frase i les paraules, però sense perdre de vista l'anàlisi fonètica, en aquest cas. Considera imprescindible que un nen tingui un bon ambient per a poder aprendre a llegir, i qualsevol altra cosa. Per ella se sap llegir quan es gaudeix de la lectura, quan es disfruta llegint ("(...) cuando está leyendo y está disfrutando porque está viendo cosas -p.19-"), i està convençuda que cadascú interpreta el text segons el filtre que hi posa.

Aquesta breu síntesi d'algunes de les opinions més significatives recollides a l'entrevista quan es llegeix junt amb el que es desprèn de les observacions de classe es deixa interpretar, a la nostra manera de veure, amb la versió interactiva del model d'anàlisi de l'ensenyament de la lectura que hem presentat en el capítol VI. Si és cert que algunes de les característiques de l'aproximació interactiva a la instrucció de la lectura no es compleixen -especialment les relatives a la lectura pròpiament dita-, les activitats que suggereix la mestra B' i les seves pròpies intervencions autoritzen a considerar que l'univers que formen la pràctica d'ensenyament que gestiona i els pensaments pedagògics en que recolzen s'aproximen més a la versió interactiva del mestre model que a cap altra versió.

Les sessions d'observació realitzades en aquesta aula han girat en torn de la classe de llenguatge i de la classe de ciències naturals. Es tracta d'un grup de trenta nens, disciplinats, que treballen amb bastant d'ordre i generalment es mostren atents; la mestra té una gran autoritat sobre la classe, si bé tracta els nens amb afabilitat i correcció. Els alumnes seuen en pupitres individuals, per parelles i la mestra passa moltes estones asseguda a la seva taula, en un extrem de l'aula en front dels nens.

A la classe de llenguatge es treballa amb dos llibres: el llibre de treball del programa "Lenguaje 3" de Santillana, i el llibre "Alfèizar", de l'editorial Anaya, que es fa servir per a la lectura. Hi ha un aspecte que val la pena comentar d'entrada, perquè contrasta amb el que s'ha observat en les altres aules visitades: de les cinc sessions que vam observar, només a dues la lectura gaudia d'un estatus privilegiat. En dues sessions, simplement no es llegeix, i en una altra la lectura d'una petita descripció per part d'un alumne té la única funció de preparar una activitat escrita conseqüent. A la inversa, hem trobat en aquesta classe una gran quantitat d'activitats dirigides a treballar aspectes d'ortografia i morfosintaxi, així com les que es proposen transmetre continguts gramaticals concrets (diferències entre un diàleg i un monòleg) i les que es centre en l'expressió escrita (fer una descripció d'un animal; escriure una felicitació de Nadal). Precisem que totes aquestes activitats es fan seguint el llibre de treball dels alumnes -encara que aquests, a demanda de la mestra, les realitzen en una llibreta-, que prioritza el que acabem de comentar.

Les activitats de lectura que hem pogut observar tenen com a suport tres textos narratius, dos dels quals, bastant llargs, estan inclosos en el llibre que utilitzen per a la lectura -Alfèizar-, i el tercer, més curt, apareix en el llibre de treball. El tipus de lectura que es porta a terme és col·lectiva: cada nen llegeix un fragment, i la mestra es limita a intervenir quan es produeix un error en la lectura. Les intervencions consisteixen majoritàriament en dir la forma correcta, però en alguna ocasió hem pogut veure que s'indica simplement la presència d'un error, i que s'intenta que el mateix alumne pugui compensar-lo. La següent seqüència exemplifica el que acabem de dir:

"M: a ver, José María, sigue.

JoM (llegeix): "Al día siguiente a la hora fijada, la cigüeña acudió a casa de la zorra, que la recibió con grandes muestras de alegría. La cigüeña se relamía por anticipado pensando en el su-ce-len-to..."

M: a ver, repite...

JoM: sucelento...

M: ¿dónde pone "ce"?

JoM: succulento... succulento bastante que sin duda...

M: banquete...

JoM: ... la esperaba.

M: Sigue, Mariana."

(Protocol C'-3, pp.2-3)

Després de la lectura s'obre un interval de preguntes que la mestra va plantejant als nens. Aquestes preguntes cobreixen la totalitat del text llegit, i en la seva majoria fan referència a detalls i elements. En general, es tracta de preguntes de resposta literal, tot i que també n'hi ha d'elaboració personal, algunes de les quals requereixen una comprensió global del text, com per exemple:

M: (...) Lucinio, y de esta fábula, se saca una conclusión, una moraleja, ¿quién la sabe?

Nen: ¡Yo sí! ¡yo sí!

Luc: ¿una quééééééé?

Nen: dice: ¿no te gustaban las bromas, hermana? Pues donde las dan, se toman.

M: ¿qué quiere decir eso?

Nen: ¡que le devuelve la broma!

(...)

M: Hay que saber dar. Dar bromas y también saberlas recibir.

En alguna ocasió, s'ha observat que la mestra, en el curs de les preguntes que planteja, ajuda a reconstruir la seqüència dels fets de la narració. També en d'altres ocasions les intervencions de l'ensenyant requereixen l'opinió dels alumnes sobre determinats esdeveniments del fet. En l'única ocasió en que es dona un treball d'extensió de la lectura complementari a la conversa que es genera a partir d'aquella, la mestra segueix les indicacions del llibre. Així, demana als nens que pensin un final diferent per al conte, i que el resumeixin. Resulta interessant constatar que davant aquesta última demanda, dues nenes diuen que no ho saben fer, i la resta de nens no resumeixen, sinó que expliquen el conte amb profusió de detalls. En qualsevol cas, aquest tipus d'exercicis es realitzen sempre a nivell oral; no hem observat, en les cinc sessions de llenguatge observades, cap activitat escrita que es refereixi a la comprensió del text, ja sigui per a ensenyar-la o per avaluar-la.

En les sessions de ciències naturals el treball s'estructura al voltant de la lectura d'un "tema": la gallina, los músculos... La mestra fa llegir un paràgraf a un nen, planteja preguntes de vegades de resposta literal, de vegades requerint el concurs d'altres coneixements per a poder ser contestades, i així successivament. Intervé també per a donar informacions complementaries a allò que llegeixen els nens, i per a relacionar-ho amb d'altres temes estudiats. Després de la lectura, fa resoldre els exercicis que es proposen en el llibre. A l'entrevista, la mestra manifesta la seva opinió respecte de la lectura en àrees de coneixement de la següent manera:

"(...) para mí tienen una función diferente, porque en Naturaleza se referían concretamente a conocimientos básicos que debían ellos ir asimilando y entendiendo (...) En lengua es diferente, en lengua es de una forma mucho más abstracta, ¿no? digamos, es un vocabulario, en lengua, adquisición de vocabulario y en naturaleza ya es conocimiento."

(Entrevista D', p.5)

Pel que fa a la lectura, la mestra ens diu que no llegeixen cada dia, perquè tenen una hora de biblioteca on es fa lectura silenciosa i una fitxa -que inclou dades bibliogràfiques, preguntes sobre el contingut i un resum.

La mestra indica que quan fan aquest tipus de lectura, els nens no van mai a fer-li preguntes, i que els resums que fan són molt curts. En canvi està convençuda que els nens capten el significat global del text mentre llegeixen. Creu que és diferent llegir en veu alta que en veu baixa; en aquesta, el lector es concentra molt més i no es distreu de la mateixa manera que ho pot fer en la lectura col·lectiva.

Pel que fa a aquesta, confirma que l'esquema lectura/preguntes sobre el text és el que habitualment segueix. La funció de les preguntes és centrar i mantenir l'atenció dels nens, i és el medi de que es dota per a treballar la comprensió. Creu que els ha de corregir quan s'equivoquen a la lectura, com a únic medi per a que vagin aprenent a fer-ho bé. També ens explica que abans de llegir, si en el llibre hi ha una llista del vocabulari que surt en el text (cosa habitual ens els textos del llibre de treball que utilitzen, encara que en les sessions observades no s'ha llegit cap text d'aquestes característiques), treballen aquestes paraules, explicant el seu significat, fent frases... etc. Afirmar que sí no ho fa així,

"las pasan muy desapercibidas, bueno, no te voy a decir a todos, pero a un porcentaje alto de la clase, quizás sí."

(Entrevista D', p.1)

A més, creu que sense aquestes paraules, els nens no comprendrien el significat del text, i per això és necessari comentar-les.

La mestra explica que a la classe li dona molta importància al treball d'ortografia, i segons la seva opinió és també l'aspecte que es priorit-

za en el llibre de llenguatge que utilitzen. Pel que fa al tractament de la comprensió, en aquest llibre:

"quizás esté en un plano inferior, pero vaya, de todas maneras también la trabaja, aunque yo creo que le da más importancia a todo lo de gramática. (...)"

"Comprensión de cosas concretas. Generalmente, siempre que viene... o sea, un texto para leer, siempre te hace preguntas concretas del texto, o sea más o menos ya te digo, el tipo que más o menos hago yo, leer la lectura y después hacer preguntas. Esto suele venir en todos los textos del libro (...) y también el trabajo sobre las palabras nuevas, que se hace habitualmente en el libro."

(Entrevista D', p.9)

No creu que l'estructura (tipus) de text sigui un determinat de cara a la comprensió que en fan els nens; creu més aviat que els problemes venen a l'hora de produir-los, i en aquest sentit troba que els alumnes tenen més facilitat per a escriure narracions que d'altres tipus de text. Per a la lectura, no busca textos diferents, sinó que els treballa tal com van sortint.

Les respostes a qüestions que feien referència a mètodes d'ensenyament, a la conceptualització de la lectura, a les característiques del nen que sap llegir, als requisits, les condicions, etc., han estat molt poc concretes. Reproduïm un conjunt d'opinions al respecte que poden donar una idea del que pensa l'ensenyant:

"Yo vi que los niños cuando les cogí en segundo me pareció que la preparación era buena, porque me parece que el "Letra por letra" es un método que combina bastante, que aunque no es global, no es lo mismo que una cartilla (...) encuentro que es un método que da bastante resultado."

(p.6)

"un niño que transcribe, digamos, todos los signos pero a la hora de la verdad le dices: "bueno, ahora dime, cuéntame algo de lo que has leído", y es un niño que no sabe nada de lo que ha leído, ese niño no sabe leer... ese niño tiene... bueno, sabe leer, de una forma mecánica, como un robot. Para mí, saber leer es ir leyendo, o sea ir transcribiendo signos, pero enterarte de lo que vas leyendo, o sea que se quede algo dentro, ¿no? y bueno, no un porcentaje de tres o cuatro palabras de un texto, sino un porcentaje alto, ¿no? (..)

Cuando ya llega un grado que la lectura mecánica ya la tiene bien... digamos superada, inmediatamente pasan a la lectura comprensiva... esto es un proceso que va muy rápido de una cosa a la otra.

(p.11)

"Cada niño interpreta el texto a su manera (...) que el significado del texto va a ser el mismo, quizás, pero la forma de

interpretarlo será diferente."

(p.12)

En resum, veiem que tant les dades provinents de l'observació com les que es desprenen de l'entrevista, i la seva relació, responen a la versió bottom up del nostre model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora. L'absència d'activitats dirigides a instruir; el poc pes específic de que gaudeix la comprensió en el treball general de llengua; l'esquema estereotipat que presideix les situacions d'ensenyament/aprenentatge; les opinions de la mestra, algunes de les quals hem tingut ocasió de comentar, són indicadors d'una concepció de la lectura que a la nostra manera de veure estan molt a prop dels principis bàsics del model bottom-up de la lectura.

Escola E. Mestre E'. Textos diversos.

Les observacions tenen lloc en una aula molt nombrosa -trenta quatre alumnes- asseguts en taules individuals, formant tres files horitzontals (els nens queden l'un al costat de l'altre). Durant tota la seqüència observada s'ha pogut veure que els nens no paren de parlar, no escolten, molts dibuixen o llegeixen "còmics" mentre s'està treballant. La mestra, per la seva part, parla en un to molt baix, de vegades imperceptible, i el mateix succeeix quan els nens llegeixen. Totes aquestes condicions fan que a l'aula sigui gairebé impossible que una bona part dels alumnes segueixen activament o parin atenció al que es fa.

Les sessions de llenguatge en fan a primera hora del matí, i s'allarguen durant una hora o una hora i quart.

A les activitats de lectura s'ha pogut observar que la mestra, de vegades, llegeix el text als nens abans de procedir a una lectura col·lectiva. Aquesta s'estructura de manera que, per ordre de taula, cada nen llegeix un punt (i seguit) del text. Com ja s'ha dit, els alumnes llegeixen molt fluix; de fet, només poden sentir el que es llegeix els que seuen a prop del lector. Si els nens poden seguir la lectura és perquè quan veuen que ja falta poc per a que els hi toqui -recordem que se segueix l'ordre de taula- es preocupen de trobar per on es va. La mestra pràcticament no intervé mentre els nens llegeixen. El material utilitzat durant les sessions observades va ser divers: una lectura del programa "Escribir", un conte del llibre Cuentos para jugar, alguna poesia ciclostil·lada ... etc. Tanmateix, la seqüència seguida acostuma a ser la mateixa. Convé precisar que la mestra demana als nens que preparin la lectura a casa; com després afirmarà a l'entrevista, no són gaires els qui ho fan.

Pel que fa a les activitats d'extensió de la lectura, després d'aquesta la mestra proposa als nens que subratllin les paraules que no entenen, les fa dir a d'altres nens i si no la saben, diu ella la resposta correcta. També s'ha vist que amb certa freqüència planteja als alumnes qüestions d'ortografia i de morfosintaxi relatives al text llegit:

"M: a ver... a ver... dice "El sol viajaba..." ¿Alguien se acuerda por qué viajaba va con be alta, Oscar?

Osc: porque acaba en aba.

M: muy bien, porque es un verbo que termina en "aba". (...)
(Protocol E' 2, p.3)

Després d'aquesta fase on s'aclareixen dubtes i el significat de paraules que no s'entenen, es passa a una segona, on les preguntes -generalment "pensa i busca" i de resposta literal- es dirigeixen al contingut del text llegit. La mestra les planteja seguint la seqüència dels esdeveniments de la lectura, i les fa contestar segons l'ordre en que estan asseguts els nens.

"M (...) Sergi, ¿quienes son los protagonistas de esta lectura?

Ser: el sol y la nube.

M: Montse, el sol y la nube? son amigos, se hablan?

Mon: no son amigos.

M: ¿me puede decir Sonia más o menos qué le dice la nube al sol?

Son: (no respon)

M: a ver, Silvia

Sil: ¡si regalas así tus rayos se acabarán!

M: molt bé. ¿Y qué le contesta el sol a la nube, Alberto?

Alb: nada

M: ¿no le contesta nada? No le contesta nada, claro que no, pero ¿qué hace el sol?

Nen: sigue su camino.

M: bueno. ¿Quién se aprovecha del sol, Marc?

(La mestra continua plantejant preguntes d'aquest estil)."
(Protocol E' 2, p.5)

S'ha pogut observar que quan la lectura es fa d'algun text del llibre "Escribir", a una seqüència com la que acabem de comentar segueix la realització dels exercicis que es proposen en el llibre -generalment dirigits a treballar l'expressió escrita: fer frases utilitzant paraules determinades, escriure una altra vegada el text llegit invertint les característiques dels personatges, aprendre a fer metàfores ... etc.

En canvi, quan el text ha estat seleccionat per la mestra, i s'ofereix en fulls ciclostil·lats, el treball escrit consisteix en respondre preguntes d'elaboració personal, com en el següent cas:

(Els nens llegeixen la següent poesia:

¡Qué bochorno en las primeras horas de la tarde!
Los vendimiadores van cortando los racimos
y los echan en las portadoras.

No hablan, y el ruido de las tijeras se une
al sonido monótono y estridente de las cigarras.
Y el tractor va de aquí para allá,
colmado, relleno de uvas...

Amelia Benet.

I després han de respondre les següents preguntes:

1. En este fragmento, Amelia Benet nos habla de la vendimia. ¿Sabes tú en qué época del año tiene lugar la vendimia?
¿Has tenido ocasión alguna vez de observar una vendimia?
¿En qué consiste?
¿Qué se obtiene de la vendimia?

Hi ha dos exercicis més relatius a qüestions de morfologia. Les preguntes es responen primer a nivell oral).

(Protocol E' 3)

Pel que fa a la lectura sobre el llibre "Cuentos para jugar", convé aclarir que es tracta d'un text compost de diferents contes, desconeguts per als nens, i cadascun té tres finals. La mestra els fa llegir, com sempre, una ratlla cadascun; els acabaments diferents tampoc són objecte d'algun treball específic; simplement demana als nens que preparin la lectura a casa, i després la llegeixen a la classe. No es fan activitats d'extensió relatives a aquests textos. En les ocasions en que hem estat a la classe, la lectura d'un conte del llibre s'ha seguit de la lectura d'una poesia -d'un altre llibre o seleccionada per la mestra, i d'una sèrie d'activitats que hi fan referència.

Les intervencions de la mestra es limiten a dirigir l'esquema de treball que hem explicat. Les activitats són bastant rutinàries, no es donen grans variacions d'un dia a un altre. Del que s'ha observat es desprèn que es considera important el treball sobre diferents tipus de text -narracions, narracions que contenen diàlegs i poesies-, i que l'assoliment d'objectius d'expressió escrita, ortografia i morfologia es considera prioritari.

Pel que fa al treball d'experiències, del qual en vam observar una

sessió, s'ha de fer la precisió que el text en que recolzen (Observem, ed. Onda) és català, mentre que la majoria dels alumnes són de llengua castellana. Això imprimeix algunes característiques a la lectura, que es fa molt més lenta i difícil. Pel demés, es tracta d'una lectura col·lectiva com la que ha ja s'ha vist a la classe de llengua. Després de la lectura, la mestra els farà subratllar unes frases, les que considera més importants, i després d'això demana als nens que facin un dibuix relatiu al que s'ha llegit (dibuixar uns iglus, una cabana de la selva i una tenda del desert). Reproduïm una seqüència de la sessió, i suggerim al lector que la compari amb la realització de resum que dirigeix la mestra B'. (En aquest mateix anex).

(La mestra ha fet numerar les ratlles de la lectura).

M: a veure, mireu la ratlla número u, i subratlleu això que diu: "El desert és una zona totalment seca, no hi plou". A la ratlla tres, subratlleu: "Durant el dia la temperatura és molt alta i cal protegir-se del sol. En canvi, durant la nit fa fred. Això fa que no tingui vegetació". Ratlla número nou, subratlleu: "Només es pot viure de manera contínua en els oassis, perquè són llocs on aflora aigua dels rius soterranis".

(Continua indicant les frases que han de subratllar).

Protocol E'-1 experiències.

A l'entrevista la mestra ens informa que una classe de lectura típica consisteix en llegir ella primer la lectura, donar-la als nens per a que la preparin a casa, i després llegir-la a la classe. Diu que la lectura col·lectiva la fa perquè en començar el curs molts nens sil·labejaven molt encara, alguns feien els sons, i per això considera que cal llegir tots cada dia, encara que sigui poc. Ella llegeix el text en veu alta:

"(...) perquè els hi dic que es fixin molt en les comes, en els punts, en les interrogacions, en les exclamacions, en tot això, no? o sigui, ells m'han de seguir quan jo la preparo amb ells, els hi llegeixo. Després ells se l'emporten a casa, la llegeixen a casa i a l'endemà ells llegeixen un punt cada un. (...)." (Entrevista E', p.1)

La preparació individual de la lectura la troba fonamental per a tots els aspectes d'entonació i puntuació; en canvi, la part de vocabulari és la que fan tots junts a la classe. També ens parla de les preguntes referides al contingut.

"Sí, penso una mica que el que pretenc és si realment s'han enterat de lo que han llegit, no? i començar una mica a ... a ... si no a que t'ho resumeixin, que et diguin una mica en general

què és això, no? De vegades els hi dic: "pues quin títol hi posaries a això?" o "què vol dir?". (...)

(Entrevista E', p.2)

Tot i que insistim que ens expliqui més activitats pensades per a la comprensió lectora, el que surt és treball de vocabulari i preguntes post-lectura. Tanmateix, la mestra està convençuda que els alumnes no presenten, en general, dificultats de comprensió, i afirma que en aquest aspecte, ja venien preparats del curs anterior. Com a prova de la bona comprensió que fan els nens, explica que actualment, en el llibre de "Cuentos para jugar", que proposa tres finals diferents per a cada conte, ells són capaços de construir-se un de nou. Ens explica que aquest llibre no el va triar ella, sinó que ja se'l va trobar comprat, i que als nens els costava d'entendre, tant el contingut de les històries com que tinguessin tres finals,

"(...) ni m'afavoria ni... ni m'espatllava el treball, però era una cosa que no se li treia cap avantatge".

(Entrevista E', p.4)

La mestra afirma que no "s'ha matat", amb el llibre, i que més aviat ha optat per a oferir als nens d'altres textos i exercicis que treia sobretot del llibre d'Onda. Precisament aquest és el llibre que la mestra voldria tenir a classe:

"(...) Jo volia el de "Cuenta...." ¹ perquè tots els contes, o sigui es podien fer com compartiments, no? llegir un conte, treballar sobre aquest conte, el llibre d'exercicis estava adequat a allò, però és clar, no vaig poder..."

(Entrevista E', p.3)

Creu que a tercer els nens han d'enfrontar-se a diferents tipus de text, especialment el diàleg, la descripció i la narració, i l'expressió escrita; per aquesta raó, i també perquè el preu ho permetia va fer comprar el llibre "Escribir", que cobreix aquells objectius bastant bé.

Es mostra satisfeta del nivell de comprensió assolit pels seus alumnes, i ens explica que ja fan "biblioteca" d'una manera seriosa. Això consisteix en que els nens s'emporten a casa un llibre els divendres, i el dimecres l'han d'haver tornat, junt amb una fitxa que recull les dades bibliogràfiques del llibre de que es tracti, i algunes preguntes que es van variant -"còpia el que més t'ha agradat"; "Intenta fer-ne un resum d'aquest conte". Afirma que el resum costa molt de fer, encara a final de curs. De tota manera no creu que sigui feina de tercer que ja sàpiguen resumir.

Pel que fa als mètodes que considera més adequats per a que els nens aprenguin a llegir, diu:

¹"Cuenta cuanto cuento", Programa de lectura de 3er. curs. Ed. Onda.

"Jo no sé, penso que cap mètode sol és bo... penso que una barreja de tot potser és lo que pot anar... i a un nen a lo millor li va bé una cosa i a un altre, una altra (...) Penso que als nens, en castellà, els hi va bé el tipus "Lletra per lletra", però que no es pot deixar sol, no?"

(Entrevista E', p.12)

Més endavant diu que en la seva opinió el mètode global va millor en català que en castellà, però que la seva experiència amb nens que han après amb el mètode sintètic és bona pel que fa a la comprensió. Afirmar que a més ara aquests mètodes ja no són el que eren ("(...) la pe con la a, pa, ja no té cap sentit, ara").

Pensa que els nens, davant d'un text es fixen en allò que entenen, i que cadascu treu coses diferents de la lectura; això ho atribueix tant a les diferències individuals, com al fet que els nens puguin o no connectar amb el text. Quant als requisits o condicions prèvies per a la lectura, dona molta importància al que veu en el medi familiar, a la motivació i a l'adequació dels materials que es proposen per a llegir. Per a acabar, ens explica què és per a ella la lectura:

"Per a mi és comunicació, és informació, és moltes coses, no? o sigui, per a mi, és adquirir coneixements, o comunicar-ne ..."

(Entrevista E', p.15)

Resulta difícil atribuir el conjunt de dades disponibles de la mestra E' a alguna de les versions del nostre model d'anàlisi de l'ensenyament de la comprensió lectora. La dificultat no ve tant d'una no correspondència entre pensaments i pràctica que, en essència considerem coherents, com del tipus d'arguments que s'utilitzen, i del que s'ha observat a l'aula. L'estructura que presideix les sessions és, des del nostre punt de vista, clarament bottom up. No hi ha treball d'ensenyament de la comprensió, encara que sí que es dona per a d'altres aspectes de lectura (oral) i de llengua en general. La instrucció es confon una vegada més amb l'avaluació; els instruments de que es disposa no són aprofitats -pensem concretament en el text que disposa de tres finals per a cada conte. Tanmateix, hi ha algunes opinions que reflecteixen el coneixement d'alguns conceptes "nous" en lectura, i que encara que no s'hagin pogut observar, són referits per la mestra: l'estratègia de fer posar títols a textos; l'opinió que li mereixen els diferents mètodes ... etc. Són conceptes a la nostra manera de veure no integrats, sinó superposats a una conceptualització de la lectura i el seu ensenyament propera al model bottom up. O potser hauríem de dir que es tracta d'un bottom up més d'acord amb els nostres dies, doncs és difícil trobar actualment ensenyants que se situïn en aquella perspectiva en sentit estricte.



ANEX IX.

"EL MUSSOL PORUC".