

## **Llegir i escriure en el primer cicle de primària: aportacions d'una recerca**

**Susana Sánchez Rodríguez (U. de Cádiz)**

**Isabel Ríos (U. Jaume I)**

Resum

*En aquesta contribució es dóna compte d'una recerca que ha abordat les condicions de l'ensenyament de la llengua escrita<sup>1</sup>. És producte d'un esforç compartit entre diferents universitats de l'Estat Espanyol i l'objectiu principal era comprendre la influència relativa de les pràctiques docents vigents en les aules i els coneixements previs dels alumnes en el moment en què s'inicia l'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita (P5 i 1r de primària). Es presenten alguns dels resultats obtinguts, rellevants per als docents en el cicle inicial.*

*Paraules clau:* formació de docents, ensenyament de la llengua escrita, educació primària.

*Què és llegir i què és escriure? Conceptualitzant l'alfabetització*

Aprendre a llegir i escriure suposa l'apropiació progressiva d'un instrument – el sistema d'escriptura, en el nostre cas l'alfabet – mentre es participa d'un cabal social de comunicació – la cultura escrita -. És precisament a través de la participació en situacions de comunicació escrita rellevants en societat com els xiquets s'apropien del sistema d'escriptura, de tal manera que aquest no s'entén fora dels convencionalismes d'ús de la cultura escrita pròpia del seu entorn.

En efecte, com és ben sabut (Colomer y Camps, 1998) aprendre a llegir i escriure suposa més que conèixer les lletres que componen un alfabet, oralitzar un text escrit, escriure amb el dictat o còpiar d'un missatge elaborat per altres: suposa

que l'aprenent siga capaç de resoldre problemes com els següents: què és el que llegiré, i per a què vaig a llegir, què he comprés, o bé, pensant en expressió escrita, què és el que escriuré, per a què i a qui vaig a escriure, com ho escric, quina resposta he obtingut, etc, mitjançant el recurs al sistema d'escriptura i als gèneres de discurs propis de la seua cultura.

Llegir i escriure són per tant reptes, diferents entre si però moltes vegades interrelacionats, i que sovint, més en context escolar, apareixen combinats amb l'accés o la construcció de nous coneixements. Per tot això, en el cas del primer cicle d'Educació Primària, podem veure reflectits en el plantejament dels curricula la prescripció d'un ús comunicatiu de la llengua en diferents situacions socials i d'una tasca de reflexió sobre l'ús. Hi apareix també una concepció del llenguatge com a eina de construcció de sabers.

Aquesta perspectiva ens permet situar les necessitats del xiquet enfront de la llengua escrita, però... quin camí han recorregut ja els infants en aquestes edats en el seu procés d'alfabetització? I com plantejar l'activitat docent respecte de totes aquestes necessitats?

#### *Els coneixements del nens en P5 i a final de Primer curs de primària*

En el marc de la investigació ja citada, es va realitzar un estudi en el que van participar 813 nens i nenes de P5, per tal d'avaluar al principi del curs, els seus coneixements en quatre àmbits rellevants per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura (coneixement de gèneres, vocabulari, coneixement metamorfològic i metafonològic). Els resultats mostraren que el domini de les convencions textuais i la familiaritat amb textos era molt reduïda; més de la meitat dels nens denominava correctament les lletres però no podia atribuir-les un so; sabien segmentar en síl·labes però no en fonemes. Així, pel que fa a l'evolució de l'accés

al codi podem dir que el 30% presentava una escriptura alfabètica al principi de 5 anys; més de la meitat reconeixia paraules escrites i errors ortogràfics, encara que el percentatge de nens que escrivia ortogràficament no arribava al 10%. Es determinaren dos grups d'acord al rendiment en l'avaluació: *alt i baix*.

Així doncs, el nostre estudi mostra que l'alumnat de P5 ja té coneixements sobre les lletres i el sistema força desenvolupats. A més, segons dades de les observacions d'aula, al principi de primer curs de primària l'alumnat és alfabètic en una gran majoria però no sap encara enfrontar-se de forma autònoma als diferents textos ni llegir de forma corrent. Mostres d'escriptura en diferents activitats de nens de diferent nivell així ho manifesten.

Una nova avaluació realitzada al final de primer curs<sup>2</sup>, en la que es van establir tres grups de rendiment (*alts, mitjans i baixos*) va mostrar que els nens i nenes de rendiment *més alt* escrivian paraules i frases alfabèticament i moltes ortogràficament. També escrivian quasi totes les síl·labes correctes des d'un punt de vista fonogràfic i la majoria ortogràfiques. Estavan, doncs, molt prop de l'escriptura ortogràfica, encara que este nivell no s'assoleix completament en aquestes edats. Tanmateix els nens de rendiment *mitjà* estavan prop de l'escriptura alfabètica però no ortogràfica. El grup de rendiment *baix* no arribava al nivell alfabètic i alguns nens mostraven escriptures indiferenciades. Este grup, si bé és petit (vora el 7%) és molt preocupant i, a més a més, constitueix un grup real en les aules del cicle inicial, la qual cosa no és menyspreable pel que fa a les necessitats que l'escola ha de cobrir.

D'aquestes dades podem deduir que l'accés al codi no sembla ser la causa de les dificultats en la lectura i l'escriptura en nivells més alts de l'escolaritat. Ans bé, la diversitat dels resultats ens porta a insistir en la necessitat d'adaptació del docent a les demandes infantils, especialment pel que fa al 7% que no assoleix mínims

en els aspectes més rudimentaris de l'alfabetització i també cap als alumnes que desenvolupen amb rapidesa una certa autonomia d'ús del codi i que haurien de trobar en l'escola un context que propiciara nous avanços en la seua capacitat de llegir i escriure.

### *Les pràctiques docentes para enseñar a leer y escribir*

D'acord a com comprenem l'alfabetització avui en dia i amb els resultats de l'estudi que acabem d'exposar, el debat sobre els mètodes, encara viu en alguns països, com França (Barrio, 2006) està, en la nostra opinió, sobrepassat. Primerament perquè l'únic problema plantejat és, quasi bé, l'itinerari utilitzat per accedir al codi: de la lletra al text- del text a la lletra- ; en segon lloc, perquè els mestres fan moltes més coses que ensenyar les lletres quan ensenyen a llegir i escriure. De fet, diferents treballs (Anguera i alt, 2002; Castells, 2006; González, Buisán i Sánchez, 2009) mostren tant que els docents tenen dificultats per a identificar-se clarament amb un o altre mètode d'ensenyança com que la seua adscripció a un mètode no resulta realment clarificadora a l'hora de descriure l'activitat en les aules. Finalment, els mètodes unifiquen les activitats de llegir i d'escriure, considerant normalment l'escriptura com un reflex de la lectura i esperen de tot l'alumnat el mateix progrés, en el mateix moment, sense respectar el procés i la diversitat de camins per accedir al sistema.

Per tant, la classificació de mètodes no resulta útil per a la formació docent en el marc curricular actual. Seria pot-ser millor considerar quins enfocaments (Domínguez i Barrio, 1997, Fons, 1999; Ríos, 2010) donen forma a la pràctica que es desenvolupa diàriament en les aules. Per a això resulta rellevant caracteritzar què és el que els mestres fan per a ensenyar a llegir i escriure i com porten a terme eixa tasca, resolent interrogants com: quins objectius que marquen

el plantejament de les seqüències d'ensenyança i aprenentatge inicial de la llengua escrita? S'estructura l'activitat entorn de fonemes/lletres, a paraules o a gèneres discursius? Quins materials utilitzen per a ensenyar a llegir i escriure? Què continguts es consideren rellevants en el procés d'ensenyança i aprenentatge? Quina interacció se genera en l'aula en situació d'ensenyança i aprenentatge? Com s'avalua el treball realitzat?

En una primera fase de l' estudi marc se van caracteritzar les pràctiques docents a partir d'un qüestionari d'autodeclaració administrat a 2250 mestres de tercer curs d'infantil i de primer de primària (Alba, Tolchinsky i Buisán, 2008) en el que s'exploraven les característiques de la pràctica docent en funció de quatre àmbits: (a) organització d'aula, (b) programació, (c) activitats i continguts i (d) avaluació. De les respostes obtingudes es van identificar quatre factors la freqüència d'aparició de les quals estava determinant tres perfils de pràctica docent. Aquests es van denominar pràctiques *situacionals*, *instruccional*s i *multidimensional*s. En el quadre següent es pot observar la relació entre els factors identificats i les pràctiques determinades per ells.

#### Taula 1. Perfils de les pràctiques docentes

Els mestres adscrits al perfil de *pràctiques instruccional*s diuen destinar un temps específic en l'horari escolar per a activitats de lectura i escriptura, recórrer per a això al coneixement de les lletres i dels sons que representen, corregir els xiquets que endevinen en compte de llegir i realitzar activitats per a analitzar els sons que formen una paraula presentada oralment. Per la seua banda, els docents que incloem dins del perfil de *pràctiques situacionals* afirmen que organitzen sovint les seues activitats de lectura i escriptura en xicotets grups, utilitzen les situacions

que emergixen en classe, programen junt amb altres mestres d'altres nivells, decidixen quin vocabulari ensenyar tenint en compte les experiències de vida que li relaten els xiquets, avaluen el progrés observant com els xiquets escriuen autònomament textos breus, utilitzen una diversitat de material imprès en la seua classe i estimulen els seus alumnes a escriure les paraules que necessiten tot i que encara no coneguen les lletres d'eixa paraula. Finalment, els mestres a qui assignem el perfil de *pràctiques multidimensionales* manifesten participar dels trets més determinats d'ambdós perfils (cf. González, Buisán i Sánchez, 2009).

La validesa de la caracterització de les pràctiques es va demostrar a més mitjançant la identificació dels mencionats factors en entrevistes a docents i en observacions d'aula que van corroborar l'autoadscripció dels docents (Fons i Buisán, en evaluación). Açò oferix possibilitats per a la formació ja que és possible detallar l'activitat exercida pels docents que recorren a pràctiques diferenciades i permet a més explorar les condicions que cada una de les pràctiques generen per a l'aprenentatge infantil a partir de l'anàlisi de l'activitat compartida entre mestres i alumnes a l'aula.

#### *Els perfils de pràctiques, els coneixements de l'alumnat i l'activitat en l'aula*

Les observacions de les aules de distint perfils ens han mostrat algunes diferències substancials pel que fa a les *dinàmiques*, al tipus de *tasques*, als *continguts d'ensenyament* i als *materials* que s'empren (Ríos, Fernández i Gallardo, en evaluación). A més, altres estudis com el de Castells (2006) suggereixen major efectivitat en les pràctiques en les que es donen activitats més diversificades i oferixen majors oportunitats per a llegir.

En la taula que presentem a continuació es poden veure, com a exemple, diferències entre les *tasques* observades en tres aules de perfils diferenciats per

tal de deduir quines possibilitats d'utilització de la lectura i l'escriptura ofereixen als nens i nenes.

## Taula 2. Tasques en els diferents perfils de pràctica

En cada tasca cal considerar el paper de l'adult, el què pot aportar i l'acompanyament a l'aprenent, per a accedir a reptes més complexos. Si el treball que porten a terme les mestres en les aules prové als nens d'experiències i eines per aprendre a escriure, progressivament van accedint als gèneres. Si les tasques no són repetitives i contenen experiència vital i referents amb la situació social permeten l'avanç personal i autònom; si estan acompanyades de l'adult que promoga el descobriment de nous coneixements associats als que els xiquets ja manegen, són tasques amb possibilitats alfabetitzadores (Barragán y Sánchez, en prensa).

No obstant això, encara que les anàlisis de l'activitat d'aula mostren escenaris tan distints, els resultats de les dos avaluacions realitzades als nens en l'inici de P5 i al final de 1r de primària indiquen que els seus coneixements al final de 1º curs són semblants en les aules adscrites a qualsevol pràctica docent de les detectades i qualsevol fora el perfil de les pràctiques de P5. En la mostra total no trobem, doncs, una influència significativa dels perfils de pràctica docent en els coneixements de lectura i escriptura de l'alumnat però sí un efecte significatiu del seu nivell inicial, dels coneixements que tenien en P5.

Cal considerar que el protocol d'avaluació dels nens utilitzat en l' estudi no va tindre en compte la producció d' escriptura autònoma, que és un dels factors que diferencia perfils de pràctiques i podria mostrar el nivell dels xiquets pel que fa als coneixements textuais i sobre els gèneres. Per això, de forma complementària

vam demanar als nens que foren avaluats un text autònom sobre els seus personatges favorits, que encara no ha estat totalment analitzat. Esperem que ens done més informació sobre la relació dels sabers dels nens i nenes amb les pràctiques docents.

*Conclusions: allò que fa millor aprendre a llegir i escriure*

El treball realitzat ha permès obtenir dades sobre els coneixements que els xiquets porten amb si a l'iniciar l'aprenentatge de la llengua escrita en l'escola. D'ells podem deduir que l'accés al codi no resulta problemàtic per als xiquets, si bé trobem un xicotet percentatge de xiquets que a l'acabar el 1r curs de Primària no escriu encara alfabèticament i tampoc té altres coneixements sobre els textos. D'altra banda, disposem d'instruments que ens permeten caracteritzar les distintes pràctiques docents per a ensenyar a llegir i escriure superant consideracions que es limiten a indicar la via d'accés al codi. Este avanç en la caracterització de les pràctiques és rellevant per a la formació inicial i contínua de docents perquè permet detallar l'activitat que es desenrotlla en les aules per a ensenyar a llegir i escriure i valorar les oportunitats que estes oferixen als xiquets.

Hem indagat en la relació entre pràctiques i els coneixements avaluats, però no hem trobat influència significativa d'un tipus de pràctiques sobre els èxits en l'aprenentatge tal com estos s'han mesurat. Açò torna a indicar-nos que insistir en la instrucció específica del codi no pareix útil per a promoure els aprenentatges. A més, anàlisis realitzades ens mostren que distintes pràctiques generen diferents contextos per a l'aprenentatge. Per això, creiem necessari continuar indagant en l'efectivitat d'estos distints perfils de pràctiques combinant les dades obtingudes sobre els coneixements dels xiquets per mitjà de l'avaluació i els obtinguts per mitjà de l'observació de l'activitat compartida entre mestres i xiquets en les aules.

Tanmateix ja que hem trobat una relació significativa entre el nivell de coneixements dels xiquets a l'inici de P5 i els seus èxits en el final de 1r de Primària, haurem d'esbrinar en altres estudis què considerem essencial en l'escolarització a eixes edats i què és més rellevant per a un millor accés a l'alfabetització.

Si, en un intent de contemplar el context, mirem cap a l'inici de l'alfabetització, cal considerar que en teoria està situat en el curs de P5. Però sabem que en els cursos anteriors, P4 i P3, les nostres escoles plantejen formalment l'accés al codi. Aquest fenomen està bastant generalitzat malgrat que el curriculum i les administracions no aconsellen, en aquest moment, més que una "aproximació" a la llengua escrita, però una ullada als materials escolars a la venda ens dona una idea de quina és la tònica general en el segon cicle d'Educació Infantil (Ríos, 2006).

Si també volem mirar cap al segon curs de primària, les observacions en les aules ens mostren, de forma incipient, que en eixe moment els nens assoleixen els seus nivells d'escriptura i de lectura i es van aproximant al domini dels gèneres, molt diferent segons les tasques que es propicien en les aules. Encara hi trobem mostres d'escriptura alfabètica i no ortogràfica que donen compte de les diferències en les concepcions dels nens sobre el sistema .

Donada la relació que hem trobat entre el nivell de coneixements en P5 i els èxits en 1r curs d'Educació Primària, i vist que la diversitat entre els xiquets, quant al nivell de coneixements relacionats amb la lectura i l'escriptura, es manté en segon curs, volem subratllar la importància de la capacitat d'adaptació del docent al repte específic que suposa per a cada xiquet, en cada moment, la tasca que ha de realitzar. Per açò, paral·lelament al que s'ha comprovat en altres estudis (Castells, 2006) considerem que les pràctiques que generen una dinàmica oberta a la

individualització dels aprenentatges podrien resultar més efectives, mentres que pràctiques que homogeneïtzen la interacció i diversifiquen menys els reptes oferirien condicions més limitades per a l'aprenentatge.

Les observacions que hem realitzat en les aules durant P5, 1r, 2n i actualment durant el 3r curs de primària, ens permetrà disposar de gran quantitat d'informació per a continuar explorant en estes qüestions.

---

<sup>1</sup> Investigació subvencionada pel MEC en el Plan Nacional de I+D+I (2004-2007) SEJ2006-05292. IP Liliana Tolchinsky.

<sup>2</sup> En ella van participar 213 nens i nenes que havien mostrat coneixements alts o baixos en P5.

## Referències

- Alba, C., Tolchinsky, L; Buisán, C. (2008). Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. [En línia] *BULLETÍ LA RECERCA*, 10. Secció de Recerca, Institut de Ciències de l'Educació.
- Anguera, T; Cerrillo, P; García Padrino, J; Guillén, C; Huerta, N; Martínez, P; Mendoza, A; Muelas, M; Oihartzabal, L; Pujol, A; Sánchez, L; Vez, J. M<sup>a</sup> (2004) En M.S. Santos; M.P. Soler (Coords) *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*, pp. 9-101. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Barragán, C; Sánchez, S. (en prensa) “Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo” *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*
- Barrio, L. (2006) La querella dels mètodes: un final per decret. *ARTICLES*, nº 40, pp. 88-112.
- Castells (2006) *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*, Tesis Doctoral (UB), disponible en <http://www.tesienred.net/TDX-0129107-124121>.
- Colomer, T; Camps, A. (1998) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- Domínguez, G; Barrio, J.L. (1997) *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Fons, M. (1999) *Llegir i escriure per viure*. Barcelona, La Galera.
- Fons, M; Buisán, C. (en evaluación) *Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes*
- González, X.A., Buisán, C; Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 32, 2, 153-169
- Ríos, I. (2006) “Materials didàctics per ensenyar a llegir i escriure”. En *El primer*

*aprenentatge de la lectura i l'escriptura. ARTICLES*, nº 40. Ed. Graó. pp. 76-88

Ríos, I. (2010) Més enllà de la lecto-escriptura i dels mètodes: ensenyar a llegir i escriure. *REVISTA TDX*. Ed. Bromera.

<http://www.bromera.com/index.php/detall-txt/items/txt-14.html>

Ríos, I; Fernández, P; Gallardo, I. (en evaluación) Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita

Tolchinsky, L; Ríos, I. (2009) ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, nº 179.

Tolchinsky, L; Ribera, P; García-Parejo, I. (en evaluación) Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Taules i figures.

Taula 1. Perfils de pràctiques docents.

Factores	Perfil de práctica		
	Prácticas situacionales (37,06%)	Prácticas multi-dimensionales (29,06%)	Prácticas instruccionales (33,87%)
Instrucció explícita del codi	Poc freqüent	Freqüent	Freqüent
Esriptura autònoma	Freqüent	Freqüent	Poc freqüent
Preocupació pels resultats de l'aprenentatge	Poc freqüent	Freqüent	Freqüent
Ús d' emergents	Freqüent	Freqüent	Poc freqüent

Taula 2. Tasques en els diferents perfils de pràctica

Tasques: perfil situacional	Tasques: perfil instruccional	Tasques: perfil multidimensional
<p>Ús d'emergents, treball sobre les funcions dels textos, es llig i s'escriu amb una finalitat, de forma contextualitzada, s'usa lèxic específic, atenció a la relació so-grafia per a poder xifrar el text.</p> <p>Relació dels xiquets amb els textos i amb els altres xiquets que propícia reflexió sobre la producció de caràcter</p>	<p>Treball sobre conceptes aïllats, es detecten sons i lletres o s'unixen amb fletxes conceptes o termes. Hi ha repeticions com a procediment d'aprenentatge.</p> <p>Lectura i escriptura: tasques escolars, sense funcions comunicatives.</p> <p>La correcció del treball es fa fora del procés de producció dels textos.</p>	<p>S'usen tasques diferents de les del mètode: quadernets, jocs, targetes, dictats; i les d'escriptura de textos funcionals, en les que s'usa la lectura i l'escriptura amb una finalitat que transcendeix l'escolar.</p> <p>Es corregix davant dels xiquets i instant-los a reflexionar.</p>

metalingüístic. La correcció de l'error en la pròpia producció.	Hi ha reflexió metasemàntica i morfològica	Es treballen els textos de forma oral i col·lectiva i posteriorment es fa una escriptura individual
--	--	---