

L'aprenentatge de la lectura en els lectors debutants... i el seu ensenyament

Isabel Solé i Gallart

Universitat de Barcelona, Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació.

isoleg@ub.edu

Recepció: 18/03/2016, acceptació: 12/05/2016

Resum: L'aprenentatge de la lectura és un procés que s'inicia sovint abans de l'entrada a l'escola, però és en aquesta on de manera sistemàtica s'inverteixen recursos i dedicació especialitzada per afavorir-ne l'apropiació. L'article examina els inicis del camí que porta a ser lector autònom, posant atenció a les característiques del nostre sistema d'escriptura, la comprensió de les quals és imprescindible per progressar en l'aprenentatge. Es descriuen a grans trets les diverses fases per les quals passen els lectors debutants, fases que els mestres han de conèixer perquè són els que proporcionen l'ajuda imprescindible en el procés d'aprenentatge, i s'ofereixen uns paràmetres generals per dissenyar l'ensenyança.

Paraules clau: comprensió lectora, aprenentatge inicial, competència lingüística

El aprendizaje de la lectura en los lectores debutantes... y su enseñanza

Resumen: El aprendizaje de la lectura es un proceso que se inicia a menudo antes de la entrada a la escuela, pero es en esta donde de manera sistemática se invierten recursos y dedicación especializada para favorecer su apropiación. El artículo examina los inicios del camino que lleva a ser lector autónomo, poniendo atención a las características de nuestro sistema de escritura, la comprensión de las cuales es imprescindible para progresar en el aprendizaje. Se describen a grandes rasgos las diversas fases por las que pasan los lectores debutantes; fases que los maestros deben conocer ya que son los que proporcionan la ayuda imprescindible en el proceso de aprendizaje, y se ofrecen unos parámetros generales para diseñar la enseñanza.

Palabras clave: comprensión lectora, aprendizaje inicial, competencia lingüística

Learning of the reading process by beginners... and how we teach it

Abstract: Learning to read is a process that often begins before the entrance to the school, but is in this where are invested systematically resources and specialized dedication to promote their appropriation. The article examines the beginning of the road to be autonomous reader, paying attention to the characteristics of our writing system, the understanding of which is essential to progress in learning. The various phases through which the debutantes readers pass are described broadly; phases that teachers should know because they are who provide the essential aid in the learning process, and some general parameters are offered to design instruction.

Keywords: reading comprehension, early learning, language proficiency

1. A L'ALEXANDRA, QUE JA TÉ LA LECTURA PER AMIGA

L'Alexandra té vuit mesos. Des que va néixer, els llibres formen part del seu entorn. Els seus pares li mostren les il·lustracions, aventuren una història... ella se'ls mira, de vegades els mossega o els agita, molt sovint s'arrauleix tranquil·la a la falda del pare o de la mare mentre ells li expliquen els contes. Amb l'ajuda dels adults que l'estimen, ha començat a recórrer el camí d'una gran contesta: la que la conduirà a ser una lectora independent, capaç d'emocionar-se i gaudir de la lectura, de fer-la servir per ampliar els coneixements i de relativitzar els seus propis punts de vista gràcies al contrast amb els punts de vista que altres han posat per escrit.

En aquest article, sense cap pretensió d'exhaustivitat, s'aborda una fita crucial en aquest recorregut, la que es produeix quan a l'escola volem disposar de les condicions per afavorir l'aprenentatge de la lectura. Ens ocuparem, doncs, de la lectura dels debutants incidint, alhora, en l'especificitat del que implica conèixer i dominar de manera incipient el sistema de la llengua escrita, així com en el fet que el seu aprenentatge presenta exigències similars que és possible identificar en l'aprenentatge d'altres continguts. Ambdós aspectes, especialment quan els considerem de manera conjunta, tenen implicacions en les propostes d'intervenció educativa que tenen com a objectiu facilitar i enriquir el fascinant procés d'apropiació de la lectura (i de l'escriptura) que duen a terme els petits.

2. QUÈ NECESSITEN ELS NENS PER APRENDRE?

Per aprendre, els nens necessiten un entorn en què aquest acte tingui sentit. Necessiten estar interessats i encuriosits, han de voler aprendre. Sortosament, no són ganes d'aprendre el que els falta als nens de 3, de 4 o de 6 anys; una altra cosa és que tots tinguin ganes d'aprendre el que els oferim —posem per cas, les lletres. A més, fins i tot si en tenen ganes, i malgrat que encara són molt petits, les diferències en la manera d'aproximar-se als reptes que hom els planteja a l'escola, i a la forma en què es relacionen amb les persones que els cuiden i que alhora els presenten aquests reptes, poden ser molt grans; això és completament normal, la diversitat és la norma, i no l'excepció, entre els humans. També hi pot haver distància entre la familiaritat que tenen uns i altres en relació amb allò que se'ls proposa de fer: potser a casa d'uns la música és molt present, se n'escolta molta i variada, es canten cançons, i potser a casa d'uns altres és molt menys freqüent. És lògic que aquestes diferències tinguin una traducció quan a la classe fem música amb instruments improvisats, cantem o escoltem una composició musical.

A més de voler aprendre, per aprendre s'ha de confiar en el fet que aprendre és possible. És a dir, els nens necessiten un context que alhora que els posa reptes, els proporcioni seguretat i ajuda, els doni l'alè i el reconeixement que a tots fa falta per perseverar en el camí de l'apropiació de la nostra cultura; aquesta és, ni més ni menys, l'empresa colosal que afronten els nostres incansables aprenents des del moment que arriben al món. Els pares, els mestres, les persones que hi estan en contacte es converteixen en els aliats imprescindibles: són els "informants privilegiats" per als petits antropòlegs que necessiten comprendre la cultura que els rep i fer-se-la seva (Harris 2012). Així com res no s'aprèn sense el concurs actiu de la criatura, tampoc res no s'aprèn sense el concurs actiu dels educadors.

Notem que en aquesta empresa, l'adquisició de la lectura i l'escriptura tenen un pes peculiar, per moltes raons: per l'expectativa que socialment es projecta —tothom ha d'aprendre a llegir i a escriure; pel caràcter d'instrument imprescindible en els aprenentatges de tot tipus que requereixen llegir (i escriure); perquè quan aprenem a llegir fem una amiga fidel (la lectura), que mai ens abandona (encara que la deixem de banda

durant llargues temporades) i amb la qual gaudim i aprenem a conèixer millor el món i a nosaltres mateixos.

3. EL SISTEMA DE LA LLENGUA ESCRITA COM A OBJECTE DE CONEIXEMENT

Quan aprenem a llegir i a escriure, aprenem a utilitzar un sistema de doble representació: el nostre sistema d'escriptura representa en part el llenguatge oral, el qual és al seu torn un instrument de comunicació i de representació de la realitat. El nostre és un sistema fonogràfic, és a dir, que l'escriptura que confegim mitjançant l'alfabet representa segments de la llengua oral. Hi ha sistemes d'escriptura, com el xinès, d'una naturalesa diferent, logogràfica; els logos representen directament objectes o conceptes. Per poder llegir en un sistema logogràfic, el lector ha de memoritzar un nombre molt considerable de logos (per exemple, en xinès contemporani, uns 50.000). En un sistema fonograficoalfabètic com el nostre, en el qual un nombre limitat de signes (uns 30) permet representar totes les combinacions sonores que utilitza la llengua, el lector ha d'aprendre a fer correspondre els grafemes (lletres i dígrafs) als fonemes. L'avantatge que suposen els sistemes alfabètics és important, ja que permeten afrontar la lectura de paraules noves de manera autònoma (per la lectura logogràfica es requereix prèviament haver après i memoritzat que un logo concret remet a un significat també concret). Però llegir en un sistema alfabètic implica comprendre el principi sobre el qual està construït i una sèrie de complicades operacions: identificar els elements sublèxics que componen una paraula i fer-los correspondre al fonema que representen, així com acoblar-los de manera que emergeixi una unitat amb significat. Més endavant tornarem a parlar d'aquests aspectes.

No tots els sistemes d'escriptura alfabètics són iguals. Els estudis comparatius utilitzen la noció de *consistència*—la correspondència més o menys unívoca i segura entre grafema i fonema— per diferenciar entre sistemes transparents —molt consistents— o bé opacs —molt poc consistents. Des d'aquesta perspectiva, el castellà (i el català en menys proporció) és més consistent que el francès o l'anglès, la qual cosa facilita l'aprenentatge de les correspondències (Alegria i Carrillo 2014). Tot i així, hem de reconèixer que llegir és un procés complicat, i això que ara només estem ocupant-nos d'un dels seus components. En els seus intents d'apropiació de les eines que el permetran a poc a poc llegir i escriure de manera convencional, el nen ha d'entendre com funciona aquest sistema, i per això necessitarà l'ajuda dels mestres.

La manera com intentarem ajudar-lo depèn de la manera en què nosaltres mateixos concebem què és llegir. Llegir és comprendre el significat dels textos escrits, és construir un significat per allò que es troba en el paper o en la pantalla. Per fer-ho, hem de poder descodificar de manera ràpida i fluïda unes marques gràfiques, però la descodificació per si sola no condueix a la comprensió; aquesta requereix que el jove lector utilitzi els coneixements de què disposa per atribuir un significat al missatge escrit, que perseveri i que no es desanimi. Ara bé, com s'arriba a aquesta fita singular? Les recerques fetes des de diverses perspectives per un bon nombre d'investigadors (Alegria 2006; Ferreiro i Teberosky 1979; vegeu Castells 2009 per a una revisió) han pogut descriure el llarg camí que condueix a la lectura, un recorregut ple de problemes interessants per als quals els petits elaboren respostes enginyoses i intel·ligents, encara que no sempre siguin les respostes convencionals que tenim els adults lletrats.

4. EL CAMÍ CAP A LA LECTURA CONVENCIONAL

Abans de res, els debutants han d'aprendre a diferenciar el que es pot llegir i el que no. El que és obvi per a un lector (llegim les lletres i les paraules) no ho és tant per a un debutant que observa superfícies en les quals lletres, paraules, imatges, xifres... conviuen de manera

pacífica i harmoniosa. Els nens, en les seves interaccions amb els adults, aprenen una primera distinció: el que es llegeix (i el que s'escriu) és “el que no és dibuix”.

Molt aviat podem ser testimonis d'aquesta diferenciació en les seves produccions: dibuixen un objecte, o una escena, i —hi afegeixen marques clarament diferents del dibuix, que imiten algunes propietats de l'escriptura, com la linealitat. Aquestes marques poden representar el seu nom, o simplement acompanyen el dibuix. Aquest aprenentatge està molt vinculat a les pràctiques de lectura i d'escriptura en què els petits participen, entre les quals les de lectura de contes tenen unes característiques particulars, especialment perquè molt sovint es donen en un context de calidesa emocional que afavoreix excepcionalment la relació entre el lector expert, l'infant i la lectura. En aquestes situacions privilegiades, el nen aprèn que els llibres cal aguantar-los drets, que una pàgina va darrere l'altra, que l'escriptura —almenys en les nostres llengües— va d'esquerra a dreta i de dalt a baix. Veuen que el que “diu” la història són “les lletres” i que normalment hi ha una relació entre el que es diu i el que hi ha dibuixat. Es familiaritzen amb el llenguatge escrit, el registre del qual (formal, descontextualitzat, amb lèxic precís...) és diferent de l'oral conversacional. Molt sovint, memoritzen el relat que hom els llegeix i es mostren poc tolerants quan el lector adult transgredeix el que ells esperen sentir. Sobretot, aprenen que les històries dels llibres són precioses i emocionants, i aprenen a estimar la lectura, malgrat que en desconeixen bona part dels misteris.

Tot i així, ells també “llegeixen” quan van passant les pàgines i reciten el que recorden que hom els ha llegit, o ho inventen, afegint moltes vegades frases rituals i evocadores (*Hi havia una vegada...*). A través d'aquestes i altres pràctiques en què participen, els nens aprenen a reconèixer globalment algunes paraules. De vegades són el nom d'un producte que els agrada (Cola Cao, Danone...), pot ser també el nom de l'equip de la família (Barça) o el del conte preferit (*La Caputxeta vermella*). Al principi, aquests noms només es reconeixen quan s'acompanyen del logo o les imatges que representen; però aviat els identificaran també de manera aïllada, com també reconeixeran aviat el seu nom¹, reproduït al penjador de la bata, al prestatge de desar els dibuixos o a la llista de la classe. Aquesta és una etapa de lectura global, en la qual els petits es poden mostrar molt encuriosits i demanen sovint a l'adult “Què posa aquí?”.

El reconeixement global de paraules —de fet, lectura logogràfica— facilita al jove lector un punt de partida amb significat en el qual explorar algunes de les propietats més enigmàtiques del sistema d'escriptura. Aviat identificarà que alguns “noms” (és fàcil que s'hi refereixi així) s'assemblen molt (Cola Cao / Coca Cola); que la seva lletra, la A d'Aleix, per exemple, és la mateixa que la de l'Anna, per exemple, i tants altres descobriments, en quantitat i qualitat directament proporcional a la nostra capacitat per saber respondre els seus interrogants i suscitar-ne de nous.

Quan en l'àmbit de la recerca hom situa els lectors debutants davant del problema d'haver de llegir una paraula nova, de la qual no coneixen el significat, les seves respostes indiquen que, segons ells, no es pot llegir qualsevol cosa. Primer, consideren que només es poden llegir les marques gràfiques que acompanyen una imatge; el text en aquest cas només pot ser el nom de la imatge. Més endavant consideren que per poder llegir, calen com a mínim tres caràcters (lletres o marques; condició quantitativa), i a més cal que siguin variats (condició qualitativa); si els textos no presenten aquestes condicions, llavors no són “llegibles”. Aquestes restriccions formen part del procés constructiu que segueixen els nens en el seu intent d'entendre la llengua escrita, i el que representa. Ferreiro i Teberosky (1979) posen l'atenció al fet que les hipòtesis de quantitat i variació no es poden deduir ni de

¹ El nom propi, i el treball que permet, té unes connotacions específiques que per raons d'espai no podem examinar. Vegeu Teberosky (1994).

l'experiència empírica dels nens amb l'escrit, ni de la transmissió per part dels adults, i és que, òbviament, hi ha moltes paraules de dues lletres que es poden llegir, així com en molts casos no s'acompleix el requisit de la variació.

Però, ben mirat, hi ha un pas important entre considerar que el text diu el nom de la imatge que acompanya i considerar que els textos poden existir de manera independent, i que es poden llegir si presenten algunes condicions. En la seva faceta d'escriptor, aquestes condicions també influeixen, de manera que les seves produccions les contemplin. Encara més, fins i tot si coneixen poques lletres convencionals (o cap, i utilitza només marques idiosincràtiques), aviat arribarà a la conclusió que per representar coses diferents les han de combinar de manera diferent. A poc a poc es va apuntant una relació entre l'escrit (no convencional en aquesta fase) i el que l'escrit vol representar.

Per nosaltres, adults alfabetitzats, l'escrit representa el que es diu (almenys en part). Per un nen, en una fase del camí cap a la lectura convencional, l'escrit representa l'objecte, la realitat en si mateixa. Així, si un nen ha d'escriure *gall*, és fàcil que utilitzi més marques que si vol escriure *pollet*, perquè si un gall és més gran lògicament li han de tocar més marques. Si li donem unes imatges com les següents:



Formigueta



Tren

és molt possible que aparelli l'etiqueta *formigueta* amb la imatge del tren i l'etiqueta *tren* amb la imatge de la formiga. La solució és d'una lògica impecable: més gran, més lletres... Però la lògica del sistema d'escriptura és diferent. El que ens està dient el nen, quan utilitza aquestes solucions per als problemes que li provoca llegir i escriure, és que per ell, el que representa l'escriptura encara no és l'aspecte sonor del llenguatge oral (és a dir, el seu caràcter fonogràfic). En el moment en què arribi a aquesta conclusió, independentment del fet que un gall sigui més gran que un pollet, el problema que tindrà serà el d'ajustar el que sent (*gall, pollet, gallina...*) a les marques que deixa en el paper. El descobriment sensacional del fet que el que hi ha escrit (la tira gràfica) representa el que sent (la tira fònica) planteja un nou i interessant problema, que condueix a manipular i segmentar el que vol representar.

Dit d'una altra manera, el nen sent *gallina* o *elstresporquets*, dit així, sense que en el que es diu pugui distingir paraules, ni síl·labes, ni sons; com fer-ho per representar-ho? En català, en castellà i en altres llengües, aquest problema se soluciona fent correspondre una marca (convencional, una lletra; o no convencional) al que apareix com a unitat natural de segmentació de la nostra parla. Penseu-hi, com podeu "tallar" *gallina*? El primer que surt

és *ga-lli-na*, i el mateix passa amb *els-tres-por-quets*². És clar que nosaltres, que som lectors i sabem que els sons són les unitats del llenguatge oral, podem descomposar *gallina* en sons; però aïllar-los i identificar-los és particularment difícil, perquè no existeixen com a tals en l'emissió parlada, o almenys no apareixen tots. El que pot fer el debutant és identificar les síl·labes en l'emissió oral i prendre-les com a referència en els seus intents d'escriure: una marca (una lletra convencional, o una marca inventada) per a *gall*, dues per a *po-llet*, tres per a *ga-lli-na*.

Malgrat que el resultat encara no és correcte des del punt de vista convencional, aquesta solució implica un salt important, ja que és indicativa del fet que el nen està entenent la relació entre llenguatge oral i llenguatge escrit. Comprèn què és el que es representa i pot utilitzar les lletres i marques que coneix per produir aquesta representació. Aquesta comprensió, la del principi alfabètic, és bàsica per poder progressar en la lectura i l'escriptura convencionals; alguns autors han posat de relleu el paral·lelisme entre aquest procés d'apropiació personal i la conquesta cultural que significa construir un sistema d'escriptura:

«En el seu origen, el principi alfabètic implica la profunda comprensió del fet que cada paraula del llenguatge parlat està formada per un conjunt finit de sons que es poden representar per un un grup finit de lletres.[...] encara que a la nostra espècie li va costar gairebé dos mil anys aprendre a llegir amb un alfabet, avui els nostres fills han d'assolir aquest mateix domini de la lletra impresa en poc més de dos mil dies...»(Wolf, M. 2008: 35-36)

5. DEL RECONeixEMENT GLOBAL A L'ANÀLISI, I SEMPRE A LA COMPREENSIÓ: CONSCIÈNCIA METAL·LINGÜÍSTICA

Les recerques que han indagat els processos d'apropiació del sistema de la llengua escrita mostren que els joves lectors s'involucren en les anàlisis precedents i en d'altres, en un procés que comença molt aviat, sovint abans d'arribar a escola, i que es dilata en el temps; aquest procés segueix una seqüència general, que es posa de manifest quan posem el nen davant del repte de llegir i d'escriure i intentem entendre les seves produccions: allò que sovint es qualifica com a errors (en contrast amb els referents convencionals), són indicadors del procés de construcció que segueixen els infants. És completament lògic i esperable que les solucions que troben els joves lectors no es corresponguin amb les que fem servir els adults; ells estan aprenent.

En aquest procés d'anàlisi, construcció i aprenentatge, apareix com un element clau la consciència metal·lingüística, que aquí considerarem com la capacitat de poder atendre la forma del llenguatge, de poder pensar sobre què diem i com ho diem, de poder-lo manipular. Els nens petits són hàbils usuaris del llenguatge, l'utilitzen per comunicar-se i per influir sobre els altres, com saben tots els pares i mestres. Però a més, des de petits es mostren capaços d'efectuar reflexions espontànies conscients sobre la seva forma: hi ha paraules que els diverteixen i d'altres que troben lletges; identifiquen els errors que els altres cometem quan parlen; perceben la rima, els encanten els rodolins i els embarbussaments, i sovint es llencen a inventar-ne, encara que el contingut en si no tingui cap sentit. Sobre la base de l'anàlisi espontània subjacent a aquestes i altres activitats, s'aniran desenvolupant gràcies al progressiu aprenentatge de la llengua escrita, altres formes de consciència metal·lingüística, precisament les que permeten comprendre l'estructura del llenguatge i del sistema de representació alfabètic. Consciència

² Probablement un lector expert segmentaria "els -tres-porquets"... perquè justament el fet de saber llegir permet accedir al coneixement del que són les paraules.

metal·lingüística i alfabetització estan estretament relacionades i cadascuna es beneficia de l'altra en el procés d'aprenentatge; així, és aquesta capacitat la que permet pensar què és un nom, una paraula o un so, nocions necessàries per a l'aprenentatge de la lectura convencional.

En relació amb aquesta, si ens circumscriuim a l'ensenyança de les correspondències entre els sons i les lletres que els representen, cal considerar que per establir-les (les correspondències), el nen ha de conèixer la lletra o lletres que es necessitin, i ha de ser capaç d'aïllar i identificar els sons que representen. Quan ha d'escriure (al dictat, no de còpia), ha de parar atenció a l'emissió oral, aïllar-ne els sons que cal representar i evocar la lletra que va bé per a cada so (lletres que poden tenir un nom idèntic al seu so —com la A— o molt diferent —com la V o la R). O bé a la inversa, quan ha de llegir una representació escrita, ha de ser capaç d'aïllar els segments o elements que la configuren, evocar el so que representa cadascun i procedir a “ajuntar-los” de manera que allò que es vocalitza remeti a quelcom amb significat.

Aquest procés no és senzill, requereix pràctica en contextos adients i confiats, i ajuda de l'adult. Requereix que el nen hagi començat a entendre el tipus de relació que hi ha entre l'escriptura i allò que representa; és a dir, per exemple, que per escriure *gall* posi una marca i per a *pollet* en posi dues, la qual cosa indica que entén aquesta relació des d'una hipòtesi sil·làbica. Però si procedeix al revés, és a dir, que per a *gall* posa més marques que per a *pollet* (perquè el gall es més gran), òbviament podem afirmar que està en un moment diferent d'aprenentatge, en què pot tenir poc sentit forçar la seva atenció cap als sons, ja que en la seva manera actual de percebre el que l'escriptura representa no tenen cap paper.

El que sí que es pot fer és proposar activitats que són particularment propícies per avançar en el tipus d'anàlisi que requereix aprendre a llegir i escriure, i que afavoreixen la reflexió i l'anàlisi sobre el llenguatge. Entre aquestes no podem deixar d'esmentar les activitats d'escriptura en què els fem participar. Aquestes activitats provoquen la necessitat de pensar com està composta una paraula que necessitem escriure. Com hem vist, els nens poden llegir globalment una paraula, però per escriure, fins i tot si copien, necessiten tenir en compte els elements que la componen. En ajudar-lo a pensar què vol escriure i com fer-ho, li podem donar indicacions sobre com esmicolar la frase o la paraula perquè s'adoni que pot identificar els elements sonors que la constitueixen; el podem ajudar a cercar llavors els elements gràfics que serveixen per representar els primers.

Un altre tipus d'activitats que faciliten l'anàlisi de què estem parlant es vincula a l'ús freqüent i enriquit del llenguatge oral i a la proposta de tasques que porten a jugar-hi, a manipular-lo i analitzar-lo. Les cantarelles, les rimes, els embarbussaments, els rodolins i els petits poemes afegeixen a la seva riquesa intrínseca el fet que la forma del que es diu pren importància i capta l'atenció del nen: llavors pot adonar-se que en un rodolí totes les paraules finals acaben en *o*, per exemple (i això, de mica en mica, ajuda a identificar que hi ha quelcom que en diem *paraules*, que hi ha un so final, i que és *o*).

En definitiva, facilitar l'aprenentatge de la lectura als debutants exigeix ampliar, i no restringir, el camp d'acció dels joves aprenents, de manera que llegir i escriure, lectura global i anàlisi, llenguatge oral i escrit, es proporcionin suport mutu i col·laborin a recórrer un camí apassionant, però no exempt de dificultats. Hem de pensar que no hi ha motiu, la immensa majoria de les vegades, perquè un nen no pugui aprendre a llegir i a escriure si estem atents als seus èxits i als obstacles que pugui trobar; si som capaços d'ajudar-lo de manera adequada a les necessitats que presenta en cada moment, el que requereix estar al seu costat, llegir amb ell i per a ell, ser el seu lector i el seu escriptor quan encara no és autònom. En una perspectiva general, és imprescindible:

- Ajudar els infants a estimar la lectura, llegint per a ells, fent-los sentir ganes de fer-se lectors autònoms, donant lloc i espai a la lectura, cada dia, en les millors

condicions possibles (calidesa i confort de les situacions de lectura, qualitat dels textos, preparació adequada...).

- Donar-los la seguretat que amb el suport adequat tots podran aprendre a llegir. Evitar les mirades estàtiques i deterministes que poden limitar les nostres capacitats per ajudar-los.
- Adoptar una perspectiva enriquidora i preventiva, més que correctiva: augmentar els entorns, suports i recursos humans per assegurar l'aprenentatge de tots.
- Esbrinar i aprofitar els coneixements que ja tenen sobre la lectura i l'escriptura (i si no és el cas, proporcionar les oportunitats perquè els construeixin).
- Aprofitar els seus interrogants sobre el sistema de la llengua escrita i el seu funcionament per proporcionar-los les informacions que van necessitant; observar les anàlisis que fan i provocar-los la necessitat d'analitzar amb les nostres pròpies preguntes.
- Adoptar una perspectiva integradora i enriquidora en l'ensenyança de les capacitats de parla, escolta, lectura i escriptura, fent de les aules i del centre un context lletrat en totes les seves dimensions.
- Pensar que en els infants, els intents d'aprendre a llegir estan guiats per la necessitat de poder comprendre; això no s'ha de perdre de vista quan els esforços es dirigeixen a entendre el funcionament del codi.
- Aprofitar les reunions amb les famílies (generals i entrevistes específiques) per motivar els pares que no ho fan a experimentar el goig de llegir amb els seus fills, i als que ja ho fan, a perseverar-hi.
- Estar, com a docents, compromesos amb la lectura i l'escriptura. Tots els nens tenen dret a aprendre a llegir i a escriure, però aquest és un aprenentatge que requerirà l'esforç de tots, i dels mestres, coneixement especialitzat. Com passa al llarg de tota l'escolaritat, que tots puguin aprendre no significa que tots ho facin igual, ni en el mateix moment, ni amb les mateixes ajudes, ni amb similar autonomia. La diversitat és la norma, no l'excepció. Però si la relació que els debutants estableixen amb la lectura és bona, si se la fan amiga, tindran una clau que obre móns infinits.

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ALEGRÍA, JESÚS (2006). «Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después». *Infancia y Aprendizaje*, 29, 1, 93-111.

ALEGRÍA, JESÚS; CARRILLO, MARÍA SOLEDAD (2014). «La escritura de palabras en castellano: un análisis comparativo». *Estudios de Psicología*, 35, 3, 476-501.

CASTELLS, NÚRIA (2009). «La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial». *Infancia y Aprendizaje*, 32, 1, 33-48.

FERREIRO, EMILIA; TEBEROSKY, ANA (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

HARRIS, PAUL L. (2012). «The child as anthropologist». *Infancia y Aprendizaje*, 35, 3, 259-277.

TEBEROSKY, ANA (1994). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori/ICE UB.

WOLF, MARYANNE (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.