

**Aproximació al canvi conceptual dels docents respecte a
l'ensenyament estratègic de la lectura, a partir d'un curs de
formació:**

Una experiència al Cicle mitjà d' Educació Primària

Estudis de Pedagogia i Psicologia

Universitat Oberta de Catalunya

2on Semestre del 2000

Alumna: M^a Victoria Pérez Zafón

Tutor: Toni Badia Garganté

A la meva família, que ha fet possible aquest projecte.

Agraeixo la col·laboració de la Xaro Manrique, la Lourdes Figuera, la Carmen García, la Roser Salse i la Marisol Escuer per la seva participació en el projecte, i pel clima de col·laboració creat al seu voltant. A la Gemma García per escoltar-me, i al Toni Badia per orientar-me, durant tot el procés.

ÍNDEX DEL TREBALL

I Introducció

1. Raons de l'elecció.....	4
2. Descripció de l'àmbit d'intervenció.....	6
3. Objectius i estructura del treball	9

II Marc Teòric

1. La formació del professorat.....	10
1.1 Necessitat de formació docent.....	11
1.2 Integració al currículum i contextualització dels cursos de formació docent.....	12
1.3 Funcions de l'assessor psicopedagògic	14
2. L'ensenyament estratègic.....	16
2.1. Tipus de propostes per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge.....	16
2.2. Diferenciar estratègia d'ensenyament/aprenentatge d'altres nocions afins.....	18
2.3. Construcció social de l'ensenyament: Principis psicopedagògics.....	21
2.4. Seqüència metodològica per a l'ensenyament d'estratègies.....	23
3. L'ensenyament d'estratègies de comprensió lectora	23
3.1. Processos bàsics per l'adquisició de la comprensió lectora	24
3.2. Perspectiva interactiva de la lectura.....	26
3.3. Materials per a l'ensenyament d'estratègies de lectura:.....	30
a) Modelatge metacognitiu.....	30
b) Lectura dialògica.....	31
c) Ensenyament recíproc.....	32

III Marc Pràctic

1. Objectius específics.....	33
2. Mètode.....	34
2.1. Mostra.....	34
2.2. Unitats d'anàlisi.....	35
2.3. Procediments.....	36
2.4. Instruments de recollida d'informació.....	36
2.5. Instruments d'anàlisi de la informació.....	38
3. Resultats.....	39
4. Conclusions i prospectiva.....	43

IV Referències Bibliogràfiques.....

V Annexos.....

Annex 1: Instruments de recollida de la informació.....	51
Annex 2: Instruments d'anàlisi de la informació.....	57
Annex 3: Programa de Formació docent per a l'ensenyament d'estratègies de lectura.....	84
Annex 4: Material	90

I. INTRODUCCIÓ

Aquest projecte s'emmarca dins de l'àmbit de l'assessorament psicopedagògic, concretament, en la formació del professorat per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge.

El tema d'estratègies d'Ensenyament/aprenentatge, és un tema molt ampli per poder tractar-lo en un projecte com aquest, amb una limitació temporal que, exigeix concretar l'actuació en els següents punts:

- Fer una selecció prèvia d'un determinat conjunt de procediments d'aprenentatge vinculats amb la lectura.
- Situar-lo dins d'un context escolar concret, de manera que la formació anirà dirigida als docents del Cicle Mitjà d'Educació Primària d' un CEIP del Masnou.
- Centrar l'experiència en dos d'aquests docents.

1. Raons de l'elecció

Aquest Programa de formació intenta ser una proposta per a ensenyar a aprendre i a pensar rigorosa i fiable, desenvolupada a partir dels principis psicopedagògics de la concepció constructivista dels processos d'ensenyament /aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva constructivista, la responsabilitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge, és compartida entre el docent i l'alumnat. Així, la construcció de marcs interpersonals de referència entre els professors i els alumnes sobre l'estructura de participació i l'estructura de continguts, es produeix al llarg de l'activitat i permet al professor ajustar la seva ajuda als avenços i retrocessos dels alumnes, tot afavorint el coneixement declaratiu (què), procedimental (com) i condicional(per què) dels alumnes.

A partir de la posta en pràctica d'aquest programa, intentarem donar resposta a una demanda molt freqüent per part dels docents: la necessitat de formació continuada per afavorir els processos lectors de l'alumnat, a partir d'una proposta contextualitzada i global, basada en els principis de col·laboració i participació activa per a la construcció conjunta de significats compartits, que s'anirà construint a partir de l'anàlisi del context, de la reflexió conjunta, de la presa de decisions i la posterior valoració dels acords presos.

Aquesta proposta, intenta partir de la realitat del centre i de la motivació dels docents en aquest tema per crear un clima de col·laboració, que possibiliti l'ensenyament estratègic de la lectura a totes les àrees curriculars, de manera que la lectura esdevingui funcional i significativa. Això suposa que el PCC de l'escola reculli la lectura en contextos variats, amb diversificació de la tipologia de textos ... i sobre tot que els docents esdevinguin ensenyants estratègics, dotats amb eines conceptuals, metodològiques i d'anàlisi de la pràctica educativa.

La intervenció formativa, aprofitarà la posada en comú sobre el tema, per iniciar un procés de canvi cap a la concepció constructivista dels processos d'ensenyament/aprenentatge per tal que tots els professors arribin a tenir comportaments estratègics, més concretament, a ser ensenyants estratègics quan ensenyen els processos de lectura. Aquest canvi de concepció, intenta ajudar als professors a tenir clara la idea de que per afavorir l'aprenentatge d'estratègies, l'objectiu prioritari seria aconseguir que els estudiants siguin conscients d'allò que saben, que siguin capaços d'analitzar el coneixement que van adquirint, per utilitzar-lo de la manera més adequada, i així esdevinguin més conscients del seu estil d'aprenentatge i més conscients dels procediments que usen quan llegeixen.

La selecció del procediment de l'adquisició de la lectura, s'ha fet sobre la base de considerar la lectura com un procediment important, present a gran part de les activitats quotidianes desenvolupades en el context social. Actualment la societat mostra una clara tendència per la comunicació audiovisual. Contradictòriament, malgrat l'augment de l'ús de mitjans tecnològics i audiovisuals, aquesta societat, cada vegada esdevé més dependent dels múltiples i variats textos escrits, imprescindibles per a la seva vida quotidiana: prospectes, instruccions d'ús d'aparells i de joguines, diaris per a obtenir informació actual i concreta, missatges de correu electrònic, publicitat, lletra petita de contractes, impresos oficials, etc.

Dins del context escolar, la lectura és un aprenentatge instrumental bàsic que pot ajudar a millorar la qualitat de les pràctiques educatives escolars. Els docents conscients d'aquesta realitat social i cultural, intenten des de fa temps, donar respostes educatives ben intencionades. Normalment es tracta d'intervencions puntuals i aïllades, que tot i ser molt enriquidores, no se n'aprofiten en tot el seu potencial. Per això, només una formació i/o assessorament dels docents en aquest tema, els capacitarà per a optimitzar la resposta

educativa en l'àmbit de la lectura i els dotarà de la formació específica i pràctica necessària que els possibiliti ajudar a l'alumnat a esdevenir aprenents autònoms i adults lletrats .

2. Descripció de l'àmbit d'intervenció

La realització d'aquest projecte com a proposta contextualitzada, em porta a descriure les característiques més rellevants de l'àmbit d'intervenció.

Es tracta d'un Centre d'Educació Infantil i Primària d'una població costanera d'uns vint i dos mil habitants, propera a Barcelona. L'escola té servei de transport i de menjador, de manera que és la segona escola pública en quant a demanda de matriculació de les cinc escoles públiques que hi ha a la població. Aquesta escola es va construir a finals dels anys setanta, i té doble línia des d'Educació Infantil (E.I.) de tres anys, fins a sisè de Primària, excepte al primer curs d'Educació Primària (EP), que només compta amb una aula. Té una ratio mitjana d'uns vint alumnes /classe. Acull alumnes d'un entorn socioeconòmic mitjà, però en aquests últims quatre anys, presenta més diversitat lingüística, cultural i de ritmes d'aprenentatge, ja que s'hi troben escolaritzats un tres per cent d'alumnes procedents d'altres ètnies. Un altre tres per cent d'alumnes procedents d'altres comunitats autònomes. I un dos i mig per cent, d'alumnes procedents d'un Centre d'acollida de la DEGAI que hi ha a la població .

L'equip de mestres, format per vint i tres docents, ha sofert canvis com a conseqüència de la implantació de la Reforma Educativa:

Durant aquests últims cinc cursos, set mestres de l'Equip Docent, es van traslladar a l'Etapa d' Educació Secundària Obligatòria (E.S.O). Alhora, la Reforma Educativa establia per a l'E.P. noves especialitats que s'han cobert amb especialistes amb capaciació per impartir-les. Aquest Centre fins fa tres cursos, no tenia els dos primers nivells d'EI. Així que alguns docents que havien estat a E.P., es van adscriure a E.I. Actualment, sembla que per segon any consecutiu, la plantilla es manté estable i dels vint i tres professors/es del centre, set són especialistes adscrits a E.I., dels quals dos havien estat a E.P; sis són especialistes de diferents àrees segons la normativa vigent i deu són professors/es de Primària, una amb un curs d'antiguitat i la resta amb més de deu anys al centre.

En general les relacions personals i professionals són bones, tot i que hi ha alguns membres de l'equip docent que la seva influència condiciona de forma implícita algunes decisions.

Els elements organitzatius, són els propis de tots els Centres de Primària: L'Equip Directiu, format per Director, Cap d'estudis i Secretari, s'escull cada quatre anys. L'Equip Directiu actual finalitza el seu període aquest curs i sembla molt probable que el proper curs hi hagi un canvi d'equip. L'equip Docent funciona mitjançant una organització per Cicles, que es reuneixen quinzenalment. Cada cicle disposa d'un Coordinador. Hi ha un equip de Coordinació, format per la Cap d'estudis i els coordinadors, un d'E.I. i un de cada Cicle d'E.P. Aquest Equip es reuneix amb antelació per tractar els temes de les Reunions de Cicle. També tenen una sèrie de reunions extraordinàries per tractar temes puntuals: Setmana Cultural, resultats d'avaluacions internes, revisió de criteris metodològics.....

El Claustre de Professors es reuneix un cop al mes per tractar temes generals de gestió administrativa i pedagògica. Hi ha diferents Comissions que es reuneixen un cop al trimestre: Comissió de Festes, Comissió d'Informàtica, Comissió d'audiovisuals, Comissió del Laboratori d'Idiomes.

Una vegada al mes l'especialista d'EE, es reuneix amb els tutors de tres alumnes amb necessitats educatives especials per coordinar les seves adaptacions curriculars individualitzades (A.C.I.). I un altre amb els docents d'un mateix nivell per tractar temes dels alumnes amb dificultats. Un membre de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic de la població (EAP) assisteix al Centre un matí a la setmana. Les relacions amb la Psicòloga de l'EAP són cordials i fluïdes. A principi de curs es pacta un Pla de Treball amb l'Equip Docent, que majoritàriament tracta de casos concrets sobre alumnes amb necessitats educatives especials i dificultats d'aprenentatge. Aquests curs per primer cop, s'ha fet una reunió amb tot l'Equip Docent, per iniciar el tema del Tractament a la diversitat, doncs, des de l'aula d'EE, s'havia detectat que l'única resposta educativa per a aquests alumnes era assistir a reforç amb l'especialista, i els desdoblaments de grups es feien a anglès i informàtica. Només al Cicle Inicial hi havia un reforç per la lectura. La Psicòloga de l'EAP assisteix a les reunions de Pares i Mares a principi o final de curs per parlar amb els pares sobre temes concrets .

Un dia a la setmana tots els docents del Centre tenen visita de pares i mares, i es recomana com a mínim dues visites amb cada família. També hi ha una o dues reunions amb les famílies de cada curs, al principi per parlar de l'organització del curs, i a vegades per tractar temes puntuals: sortides, canvi d'etapa....

El Consell escolar es reuneix com a mínim un cop al Trimestre .

L'Associació de Pares i Mares d'alumnes (AMPA) hi té un paper destacat, és una mica crítica però alhora té iniciatives i col·labora en activitats que l'escola organitza al llarg del curs. L'AMPA actual és nova, va començar aquest curs i això s'ha notat en alguns aspectes que no han funcionat tan bé com en altres anys. Aquesta s'encarrega d'organitzar les activitats extraescolars i el material escolar.

El curs passat l'Equip docent, va concloure el PCC de l'escola, però falta la revisió general, doncs es va fer per grups de treball, i cada grup de treball s'encarregava d'una àrea del currículum. El tercer nivell de concreció s'ha fet a partir de les guies didàctiques dels llibres de text, i encara no s'han contrastat amb el PCC, ni s'han actualitzat. Aquest curs s'ha iniciat un procés de revisió del format de Programació d'aula per ampliar l'espai dedicat a Activitats d'aprenentatge i activitats d'avaluació, doncs a partir de les ACIs, s'ha vist la necessitat de concretar més les activitats proposades per poder coordinar-les millor.

També s'ha realitzat la construcció de Proves d'Avaluació Inicial de les àrees de llengua i matemàtiques, consensuades i revisades. Aquestes proves es passen a principi de cada curs per determinar els coneixements previs dels alumnes .

Són diversos els factors que han influït més en la realització d'aquest projecte en aquest àmbit concret:

Per una banda l'equip docent del Cicle Mitjà, començava a plantejar-se com enfocar el tema de la comprensió lectora. Des de feia quatre cursos que als Cicles Mitjà i Superior utilitzen el mètode de la lectura eficaç d'una coneguda editorial, com a **material d'aprenentatge de la lectura**. L'equip docent del Cicle Mitjà és el primer curs que el fan servir, doncs fins aleshores, hi havia un professor que donava la lectura eficaç de tots els cursos. Aquest equip docent, va demanar explícitament, donar la lectura dins de la seva tutoria per disposar de més temps amb el seu grup, i per no desvincular la lectura de l'àrea de llengua. L'experiència d'aquest primer any, els ha portat a reflexions sobre la eficàcia

real d'aquest tipus d'ensenyament de la lectura, i a qüestionar-se com donar resposta educativa ajustada a la necessitat d'aconseguir un bon nivell de comprensió lectora.

Dues professores de Cicle superior havien fet cursos de formació per a l'ensenyament de la comprensió lectora, que tres anys enrera havia organitzat el SEDEC. Al revisar el material que els havien donat, va quedar clar que el curs tenia com a objectiu que l'alumnat treballés les habilitats i subhabilitats per a aconseguir un ús mecànic dels procediments vinculats a la lectura, com lateralitat, estructuració espacial, seriacions, etc. Objectiu que també persegueix el mètode de lectura eficaç que es fa servir a l'escola actualment.

Un altre factor influent en la realització d'aquest projecte dins d'aquest àmbit educatiu concret, ha estat el fet que ja hem explicat abans, de que només fa dos cursos que l'etapa d'EI té adscrits els dos primers nivells de tres i quatre anys. Durant aquest curs, coincidint amb la necessitat de consensuar sobre com enfocar l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a E.I., s'inicia un canvi de la pràctica educativa en relació a l'àrea de llengua, seguint les aportacions de Ferreiro i Teberosky, que ha implicat també al Cicle Inicial d'E.P. La resta del Centre no ha tingut accés ni a la informació ni a la posterior reflexió que s'estava començant a fer. Així, l'equip docent del Cicle Mitjà d'E.P., que sovint es troben amb alumnes que ja han après a llegir convencionalment, però que ignoren com han arribat a aquests aprenentatges, van considerar necessari rebre informació bàsica sobre com els alumnes arriben a l'adquisició de la lectura. Només així serà possible la creació d'un marc de coneixements compartits pel conjunt de l'Equip Docent.

Partim doncs d'un context concret, amb un tipus de resposta educativa per a l'ensenyament del procés lector més basat en l'ús mecànic de la lectura, i amb unes experiències de formació docent en aquests camps, que han tingut dos estils diferents. Una formació dirigida a dotar al docent d'eines i recursos concrets, i l'altre que s'ha fet enguany, amb l'objectiu d'iniciar un canvi de la pràctica educativa a l'EI i el Cicle Inicial de Primària, més proper als principis constructivistes que sustenten aquest projecte.

3. Objectius i estructura del treball

A partir de la posada en pràctica d'un curs de formació docent per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge de la lectura, intentaré analitzar i descriure el possible canvi conceptual que s'hagi pogut produir en els docents, com a conseqüència de la participació d'aquest curs.

La limitació temporal per a la realització d'aquest projecte, dificulta un anàlisi ampli. Per tant, conscient del repte que això suposa, s'ha de considerar l'experiència com una aproximació al tema que permeti comprovar la hipòtesi de treball:

Per a que l'ensenyament estratègic tingui un lloc destacat en els Currículums de l'Educació Primària, cal una formació específica i concreta dels docents. Aquesta formació ha de tenir com a objectiu aconseguir un canvi conceptual en ells/elles. Això implicaria que les teories implícites dels docents esdevinguin font de coneixement empíricament contrastable i amb una base epistemològica que els capaciti per a revisar i innovar la seva pràctica educativa.

Per comprovar la hipòtesi de treball, s'han definit els següents objectius específics:

1. Conèixer quines són les teories implícites dels docents, que guien la seva pràctica educativa.
2. Conèixer quines d'aquestes concepcions prèvies anteriors han canviat els docents a partir de la seva participació en un curs de formació.
3. Identificar quins formats interactius han pogut afavorir aquest canvi.

El Projecte s'estructura en tres parts:

- Concreció del problema a partir de la definició de la hipòtesi de treball, formulació dels objectius i recollida i anàlisi de dades per contextualitzar l'assessorament.
- Realització del Programa de Formació amb el desenvolupament d'un marc teòric com a base epistemològica i un marc pràctic per posar-lo en pràctica.
- Verificació de la hipòtesi de treball i conclusions.

II. MARC TEÒRIC

1. La formació del professorat

Amb l'aplicació de la Reforma educativa, la nova llei impulsa i promou la formació continuada dels docents com a instrument necessari per a garantir la qualitat de l'ensenyament, a partir d'uns plantejaments educatius que tenen com a objectiu prioritari que l'alumnat sigui capaç d'aprendre de manera autònoma i que l'aprenentatge es consideri un procés que implica a les persones de manera global.

La responsabilitat d'aconseguir que l'alumnat faci un ús estratègic dels procediments, en aquest cas dels procediments vinculats amb la comprensió lectora, recau en gran part sobre els docents, a partir de la seva interacció en la pràctica educativa a l'aula.

1.1. Necessitat de formació docent

Moltes estratègies complexes, com és el cas de la comprensió lectora, s'han d'ensenyar de forma explícita, tal i com es podrà comprova al llarg dels següents apartats. També és evident que cal evitar, que per manca d'explicitació de l'ús de les estratègies lectores, s'elaborin estratègies inadequades, que un cop arrelades mostren gran resistència a ser modificades. Només una formació dels docents en aquest tema, els capacitarà per a optimitzar la resposta educativa en l'àmbit de la lectura i els dotarà de la formació específica i pràctica necessària que els possibiliti ajudar a l'alumnat a esdevenir aprenents autònoms i adults lletrats .

La Formació docent en el tema de les estratègies, té una doble vessant: **Formació com a aprenents** que possibiliti aconseguir un coneixement declaratiu (sobre el **què** aprèn), procedimental (sobre **com** ho aprèn) i condicional (sobre **quan i per què** el farà servir) dels seu propi procés d'aprenentatge, per poder prendre decisions més adequades per planificar i ensenyar la seva matèria. Només a partir d'aquesta formació inicial, podrà ajudar als seus alumnes a esdevenir aprenents estratègics. I **Formació com a ensenyant** per transferir i fer ús estratègic dels procediments en planificar i realitzar la seva pràctica educativa.

Les investigacions fetes fins ara respecte als docents com a aprenents de la seva matèria són bastant reduïdes, però segons Monereo i altres (1997), totes posen de manifest les repercussions positives que l'aprenentatge d'estratègies té sobre el seu propi aprenentatge.

La formació docent que possibilita l'ús d'estratègies d'aprenentatge quan el docent actua com a aprenent, és el primer pas, imprescindible, per aconseguir que sigui capaç de ser un ensenyant estratègic. Però aquest pas del docent com a aprenent d'estratègies, a ensenyant estratègic capaç d'aconseguir que els seus alumnes esdevinguin aprenents estratègics, no sempre es tradueix a la pràctica educativa. Moltes vegades després d'un curs de formació la pràctica educativa no es modifica. Generar un canvi a nivell pràctic pot generar resistències que cal minimitzar amb actuacions com les següents:

Els canvis introduïts en la pràctica educativa no sempre produeixen els resultats desitjats de forma immediata, i això desanima a la gent. Davant d'aquest cas, cal explicitar des del principi, que aquest és un procés lent. També hi ha vegades que les expectatives generades per un pla de formació poden no ser ajustades a la realitat. Sovint ens podem trobar amb docents que davant d'un programa de formació docent per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge, esperen fórmules i receptes amb resultats positius immediats. Per això és molt important que el/la formador/a, deixi ben clars els objectius d'un curs d'aquestes característiques, més relacionat amb l'anàlisi i la reflexió conjunta i en la creació de significats compartits a partir del coneixement de les bases epistemològiques que expliquen i sustenten els processos d'ensenyament i aprenentatge.

El Pla de formació s'ha d'iniciar a partir dels seus coneixements previs, i requereix la participació activa de tots, a través de l'anàlisi i la reflexió conjunta sobre la incidència en la pràctica educativa d'allò que s'està aprenent. També és molt important la capacitat del/a formador/a, per a comunicar als aprenents el valor real de l'ús estratègic d'un procediment, mitjançant la demostració de la seva incidència positiva en la seva pràctica educativa, i en els seus propis aprenentatges.

1.2. Integració al currículum i contextualització dels cursos de formació docent

Tot el que s'ha exposat a l'apartat anterior deixa molt clara la necessitat de que les estratègies d'aprenentatge s'ensenyin de forma deliberada e intencional, i que s'ha de fer a l'aula a partir del desenvolupament del currículum. En aquest punt, segons

Monereo(1998), hi ha un consens general de diferents investigadors, doncs l'única manera possible de que els alumnes reflexionin sobre el seu propi procés d'aprenentatge, i els docents puguin orientar-los en la presa de decisions necessària per portar a terme una tasca i afavorir el coneixement declaratiu, procedimental i condicional dels estudiants respecte als seus propis processos d'aprenentatge, és a partir de fer-ho en el propi context escolar.

Ara bé, les concepcions sobre l'ensenyament/aprenentatge dels docents condicionen la presa de decisions sobre el currículum, la seva planificació i organització. T. Mauri (Coll i altres, 1993) determina a partir de les concepcions de l'aprenentatge i l'ensenyament que són més habituals entre els docents, tres estils d'ensenyants:

Concepcions de l'aprenentatge i l'ensenyament més habituals entre els docents (T . Mauri)		
	Concepcions de l'aprenentatge	Concepcions de l'ensenyament
A	L'aprenentatge escolar és conèixer les respostes correctes a les preguntes que formula el professor	Ensenyar és doncs, donar el reforç necessari per aconseguir una resposta
B	L'aprenentatge escolar és adquirir els coneixements rellevants d'una cultura	Ensenyar és doncs , donar als alumnes la informació que necessiten
C	L'aprenentatge escolar és Construir coneixement	Ensenyar és doncs , donar l'ajut que necessita l'alumne per anar-lo construint

D'aquest possibles models docents, podem trobar tot un continuus que va des del model A al C, amb diferents matisacions. Les metodologies que poden derivar-se d'aquestes concepcions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, poden ser molt diferents, i algunes d'elles, han sigut vàlides i eficaces durant molts anys, però en aquest moments no s'adeqüen a un nou sistema educatiu comprensiu com el que planteja la Reforma.

La professionalitat i la preparació acadèmica de molts d'aquests docents segurament és molt bona, i possiblement, quan s'enfronten al fracàs escolar dels seus alumnes, acostumen a fer atribucions a problemes interns dels alumnes. Per adonar-se que cal ajustar

la seva pràctica educativa, per canviar aquestes pràctiques, primer cal canviar les concepcions dels docents respecte als processos d'ensenyament/ aprenentatge, i aquests canvis són lents i poden plantejar resistències que cal conèixer per superar-les...**i és aquí on té sentit una intervenció de caire formatiu, que els faciliti eines conceptuals i epistemològiques per entendre els principis psicopedagògics de la concepció constructivista que promou una llei educativa,** que pot ser que en molts casos, no s'acaba d'entendre.

Els equips docents, quan comencen a construir el seu propi marc d'actuacions adequat als pressupòsits de la LOGSE, acostumen a trobar-se que les concepcions sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge dels docents no s'ajusten a la realitat actual. Superar aquest obstacle, es una proposta a llarg termini. Primer perquè segurament necessitin temps per adonar-se de la ineficàcia d'unes metodologies que ja estan ancorades en la seva pràctica educativa. També perquè els canvis generen resistències, i un dels motius d'aquestes resistències al canvi pot ser la inseguretats, el desconeixement. Per ajudar als docents a superar les resistències, les inseguretats, convé abordar la intervenció formativa a partir del diàleg i la negociació, en la que cal implicar a tot l'equip docent.

1.3.Funcions de l'assessor psicopedagògic

La normativa atribueix un paper important al psicopedagog/a, per a assessorar als Claustres en aspectes d'atenció a la diversitat, per dissenyar experiències de formació, per donar suport material als professors....etc. L'equip directiu del centre és qui primer ha de valorar i reconèixer la importància que realment tenen pel Centre les seves funcions.

Per aconseguir l'acceptació i respecte de l'equip docent, és convenient que l'assessor psicopedagògic no adquireixi el rol d'especialista que té la solució als problemes. El rol més adient per aconseguir el diàleg, la reflexió conjunta, que tothom hi participi i s'hi impliqui, ha de ser el de col·laborador

L'objectiu prioritari d'una intervenció plantejada a partir d'un programa de formació docent, seria aconseguir iniciar un treball conjunt que afavoreixi el treball en grup, com a instrument d'anàlisi i reflexió sobre la pràctica educativa. Penso que promoure la reflexió i/o anàlisi en "buit", no és aconsellable. Cal que sigui el mateix equip docent el que trobi el marc més adequat per fer-ho. I per això és important que el/la psicopedagog/a tingui

suficient receptivitat per a trobar els camins més adients per a iniciar la reflexió conjunta, que serà la millor forma d'iniciar un procés de canvi. Cal remarcar la importància que té el fet de que siguin els mateixos docents els que vegin la necessitat de rebre formació, doncs així la implicació serà major. Encara que l'assessor/a, de manera indirecta pugui donar indicacions concretes, per ajudar-los en aquesta presa de decisions conjunta.

Un cop iniciat, hem de preveure, que serà un procés llarg i delicat, i que com a tot canvi, generarà resistències. En aquest punt, un altre cop el paper del psicopedagog/a torna a ser molt important, doncs ha de dinamitzar la situació, evitant que la gent es desanimi, ha d'ajudar a comprendre unes postures i altres, evitant que es radicalitzin. És molt important que el seu rol sigui el de col·laborador, no el d'expert que pot resoldre la situació... la situació s'ha de resoldre entre tots, a partir del diàleg i la negociació.

Durant el procés de formació, ha d'evitar prendre posicionament davant els possibles conflictes o divergències que puguin sorgir. Al iniciar un procés de reflexió compartida, verbalitzen les seves opinions, els seus dubtes, les seves experiències..... i això pot portar a discrepàncies en el grup. Aquestes discrepàncies seran positives, si el/la psicopedagog/a, ajuda al grup a reflexionar, donant arguments sustentats amb una base epistemològica que els recolzi. També és molt important evitar rectificacions directes per reconduir les intervencions dels docents, és millor argumentar l'anàlisi conjunt de la intervenció, per ajustar la resposta cap a la perspectiva constructivista, que emmarca la intervenció.

Així els/les psicopedagogs/es tenen que tenir assumits uns rols explícits i implícits, per tot el procés d'assessorament, abans, durant i després del programa de formació:

Rols explícits:

- assessorament als docents sobre les estratègies metodològiques i organitzatives que promou el procés d'ensenyament-aprenentatge constructivista que estableix la reforma educativa.
- col·laboració amb l'equip docent en les tasques de revisió dels documents del Centre, PCC, PEC, PAT, i altres, per posteriorment participar en la materialització per escrit dels acords.
- col·laboració amb els docents en el desenvolupament de les tasques proposades tant a nivell de centre com de departament, cicle o nivell.

- dinamitzador de les reunions, animar, coordinar i organitzar
- evitar prendre posicionament davant els possibles conflictes o divergències que puguin sorgir
- participació en la presa de decisions
- coordinació de les diferents actuacions.
- avaluació del procés, evitant emetre judicis o fer categoritzacions.

Rols implícits:

- tenir "do de gens"
- potenciar la implicació de tots els docents en el problema sense que aquests se sentint avaluats ni jutjats.
- fomentar un clima de comunicació entre els docents.
- mantenir una actitud comunicativa, col·laboradora i de disponibilitat.

2. l'ensenyament estratègic

El concepte **estratègia** és en l'actualitat un terme d'ús comú associat a diferents àmbits: financer, polític, etc. Si fem referència concreta a l'àmbit educatiu, parlar d'estratègies d'aprenentatge seria parlar d'ensenyar a aprendre a aprendre.

El consens creat a l'àmbit educatiu, al voltant d'aquesta idea, és clar i evident, però com diu Fabricio Caivano (1988, pàg. 49) “ *...El desconcert sorgeix quan cal traduir-ho a la pràctica.*”

2.2 Tipus de propostes per l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge

L'actual Reforma Educativa promou l'ensenyament orientat a proporcionar als alumnes eines i recursos per a què siguin capaços d'aprendre i pensar de manera autònoma, però entre els especialistes no hi ha acords sobre el tractament instruccional i curricular que aquest tipus d'ensenyament hauria de rebre.

Aquests intents de millorar la pràctica educativa per aconseguir aquest objectiu prioritari, han començat a prosperar a partir dels últims quinze anys. Fins aleshores, només s'havien publicat tècniques i sistemes basats en l'èxit obtingut pels seus autors, però sense fonamentació teòrica o empírica. El tipus de propostes, fetes fins ara per a ensenyar a

aprendre i a pensar, es poden classificar a partir dels criteris de vinculació a l'escola i als continguts curriculars.

Així podem trobar propostes elaborades per experts, per aplicar a l'escola, amb rigor científic, però lliures de continguts curriculars, com les propostes per desenvolupar les habilitats cognitives generals del Projecte d'intel·ligència Harvard i del Programa d'enriquiment intel·lectual d'en R. Fierstein. També s'havia fet una proposta d'ensenyament infusat a partir de la filosofia anomenat Filosofia 6/18.(Annex 5)

Aquests Programes poden ser avaluats a partir d'uns criteris que Monereo, Castelló i altres (1998) estableixen com a indicatius d'una proposta per a ensenyar a aprendre i a pensar rigorosa i fiable, i els programes que més criteris superen són els que fan una proposta elaborada per l'escola, a partir dels continguts curriculars, com el cas que presenta aquest projecte. Els criteris són els següents:

1. Posseir una base epistemològica, teòrica i conceptual dels processos d'E/A reconeguda per la comunitat investigadora.
2. Haver passat un procés d'avaluació empíric en algun d'aquests tres nivells:
 - Avaluació interna: demostrar que els alumnes, com a conseqüència d'haver realitzat el programa, han après el que es proposava. En principi, és insuficient si només compleix aquest nivell ja que l'entrenament intensiu d'una determinada habilitat és d'esperar que produeixi resultats de millora.
 - Avaluació comparativa: demostrar que el programa és més eficaç, millor en alguns aspectes, del procés o del rendiment, que altres programes similars.
 - Avaluació en relació amb el currículum: demostrar que associat al currículum produeix una millora significativa en els processos d'aprenentatge i en el rendiment en diferents matèries. Permet la transferència dels aprenentatges al context habitual d'ús.
3. Afavorir la reflexió conscient dels estudiants sobre els seus mecanismes d'aprenentatge i potenciar les habilitats metacognitives.
4. Plantejar un requisits organitzatius assolibles pel centre on s'aplica: espai, horari, personal
5. Facilitar una formació específica del professorat que no suposi un esforç i cost excessiu.
6. Tenir prevista una seqüenciació del programa segons els diferents nivells educatius.
7. Facilitar la relació amb el currículum educatiu, complementant o reforçant els continguts que es tracten a classe.

8. Ser motivadores per als alumnes i professors: Tant per la seva amenitat, actualitat i facilitat d'utilització, com per la seva funcionalitat que permeti dotar a l'alumne de competències útils per resoldre situacions escolars o de la vida quotidiana.
9. Ser accessible respecte al seu cost i a les facilitats que incorpora l'aplicació immediata (idioma, manual, autocorrecció, etc.)

La proposta per dissenyar un curs de formació docent per a l'ensenyament de l'ús estratègic dels procediments lectors desenvolupat en aquest projecte, es situa dins dels principis d'ensenyament infusionat, fet des de l'escola, i elaborats pel centre a partir dels continguts curriculars. Els avantatges de les propostes elaborades des de l'escola sobre les que han dissenyat els experts tenen a veure amb una percepció més realista, amb que són més aplicables i que generen més expectatives d'èxit i sobre tot, perquè causen més sensació de control del procés i demanen més implicació personal.

2.2.Diferenciar estratègia d'Ensenyament/aprenentatge i altres nocions afins

Fins ara, dins de l'àmbit escolar s'ha donat molta importància a ajudar a l'alumnat a desenvolupar diferents habilitats per respondre amb més eficiència davant les exigències de l'escola. La resposta educativa s'ha articulada majoritàriament mitjançant l'ensenyament de **tècniques d'estudi** per aprendre diferents habilitats: subratllar un text, memoritzar, resumir, fins i tot per relaxar-se i tenir seguretat davant d'un examen. *“Ningú no discutirà l'eficàcia d'aquestes habilitats i la seva indubtable utilitat per al llarg i...obligatori ofici d'aprendre en contextos escolars. Però, és això realment pensar?”* (Dorado, www.estrategies.pie.xtec.es)

Dissenyar un curs de formació amb l'objectiu d'aprendre a ensenyar a fer un ús estratègic dels procediments vinculats amb la comprensió lectora, necessita clarificar les relacions entre els diferents conceptes susceptibles de confondre'ls, doncs ens trobem amb una sèrie de nocions que es refereixen a entitats diferenciables, com capacitat, habilitat, procediment, estratègia i tècniques d'estudi, però que la seva afinitat conceptual provoca confusions, fins i tot en les publicacions especialitzades. Abans d'endinsar-nos en el tema, es convenient veure quines són les relacions que tenen entre elles, a partir de la proposta feta per Monereo i altres (1998):

Considerarem **capacitats cognitives** les disposicions genètiques que ens permeten executar una sèrie de conductes i que, dins d'un context cultural concret, a partir de la possibilitat de tenir més o menys oportunitats d'exercir-les, podem potenciar unes, en detriment d'altres. La seva activació és sempre inconscient i automàtica. Aquestes capacitats desenvolupades mitjançant la pràctica, és a dir per via procedimental, les faran més versàtils i sofisticades, donant lloc a les **habilitats cognitives**. Les habilitats serien les capacitats expressades mitjançant un comportament en qualsevol moment, per tant poden ser analitzades conscientment. Ser conscient de les habilitats o les inhabilitats d'un mateix suposa construir-se una imatge cognitiva que influeix decisivament en les seves expectatives d'èxit i el seu nivell de motivació, és a dir en l'autoconcepte de l'aprenent. (Solé, 1993).

Els **procediments**, segons la definició del disseny curricular base (MEC,1989) serien "*...un conjunt d'accions ordenades, orientades a la consecució d'una meta*". Segons la meta, hi ha procediments de diferent complexitat i de diferent tractament curricular. Aquests procediments freqüentment, s'ensenyen en unes condicions determinades i, sense explicitar que es poden utilitzar per a diferents propòsits, de manera que quan canvia alguna de les condicions, aquest procediment après, o no s'aplica, o s'aplica incorrectament.

Exemple: Tots hem après a aparcar un cotxe seguint una sèrie de passos que ens ha permet aprovar. En el moment que hem volgut aparcar en un carrer qualsevol, amb altres condicions i/o circumstàncies, no ens ha servit molt l'aprenentatge d'un procediment tancat

Es important conèixer quines condicions poden afectar a les decisions a prendre en un context d'ensenyament/aprenentatge, per poder planificar la nostra actuació concreta.

Tres són les possibles condicions que poden afectar al fer ús estratègic d'un procediment:

- Condicions personals : Nivell de coneixements; Expectatives d'èxit; Conceptualització de la demanda; Disposició psicofisiològica.
 - Condicions de la demanda: Objectiu de la tasca; Temps de realització; Recursos permisos; Ajuda permesa.
 - Condicions situacionals: Objectius del professor; Clima escolar; Disposició curricular; Disposició temporal; Variables ambientals; Aspectes conjunturals.

Aquestes condicions (Annex 5), s'han d'ensenyar a analitzar conscientment, per poder decidir de quina manera actuar davant d'una situació d'aprenentatge, i quins canvis s'efectuaran quan alguna d'aquestes condicions varien. És necessari ajudar als alumnes a

conèixer la pròpia cognició, de prendre consciència del funcionament de la seva manera d'aprendre i comprendre quins factors poden influir en els resultats d'una activitat.

Un procediment és pot utilitzar per a una gran varietat de propòsits, i es pot utilitzar de manera mecànica i rígida o de manera reflexiva i estratègica. **L'ús estratègic d'un procediment**, suposa que davant d'una demanda (tasca o activitat) s'activa el procés de **Planificació** de la resposta, analitzant conscientment les característiques i les condicions del problema i la situació, per iniciar la **presa de decisions** sobre quins coneixements declaratius, procedimentals o actitudinals, cal seleccionar per aconseguir l'objectiu proposat. **Regulant** les accions i decisions quan sorgeixen imprevistos, d'acord amb les condicions de la situació educativa en que es produeix l'acció.

Tot això permet entendre a què fem referència en parlar d'estratègies d'aprenentatge, i què pot suposar per als docents ensenyar l'ús estratègic de procediments, com per exemple els vinculats directament amb la lectura, com en el cas d'aquest projecte:

El concepte d'estratègia d'aprenentatge, des de la perspectiva constructivista, és un procés de presa de decisions conscients i intencionals, respecte als coneixements que s'ha d'activar per ajustar-se a les condicions d'una situació educativa i aconseguir un objectiu, (Monereo,1995)

Ensenyar estratègies d'aprenentatge, implica ensenyar a reflexionar sobre les condicions canviants de cada context i ajustar l'actuació pròpia a aquestes condicions, “...*supervisant les nostres accions mentals i modificant els nostres pensaments per optimitzar els processos cognitius i els productes que se'n deriven...*” (Monereo,1995,1998) .Aquesta competència que ens permet autoregular el propi aprenentatge es coneix com a **Capacitat Metacognitiva**. La relació de la metacognició amb les estratègies, habilitats d'estudi i d'altres processos cognitius i no cognitius, es la que possibilita poder planificar quines estratègies s'han d'utilitzar en cada situació, aplicar-les, controlar el procés, avaluar-lo per a detectar possibles errades, i com a conseqüència... transferir tot això a una nova actuació. Els mètodes que es mostren eficaços en l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge, evidentment, també potencien les habilitats metacognitives.

Per això és tan important que l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge es faci a l'aula, a partir d'una proposta feta per l'escola, des dels continguts curriculars. Integrar les estratègies d'aprenentatge en el currículum educatiu, suposa anar més enllà d'ensenyar

com utilitzar determinats procediments. Implica que alumnes i professors, construeixin el seu propi coneixement, les seves possibilitats d'ús, mitjançant la reflexió conscient sobre les decisions preses per planificar l'acció, durant el procés i al finalitzar-lo. Això suposa optimitzar l'actuació, facilitar la transferència del contingut après a nous contextos i contribueix a que “...*el sistema conscient es torni més actiu, dúctil i competent...*” amb el que coneixem per **Coneixement estratègic**. (Monereo,1998).

Aquest coneixement estratègic és fruit d'una construcció social que es produeix en l'àmbit escolar a partir d'una sèrie de principis psicopedagògics que el recolzen

2.3.Construcció Social del coneixement: Principis constructivistes dels processos d'ensenyament/aprenentatge.

El coneixement és una construcció social. Comença amb els primers aprenentatges dels nadons, que a partir de les seves primeres activitats quotidianes amb els adults com a mediadors que l'ajuden a interpretar el món que l'envolta, es va creant els seus propis esquemes de coneixement. Aquesta mediació es fa a través del llenguatge, en especial del llenguatge verbal.

La construcció del coneixement està mediatitzada pel context social (família, escola, grup d'amics...), però el coneixement estratègic es construirà bàsicament en un entorn escolar i amb l'ajut dels altres, en aquest cas amb l'ajut del professor “expert” que mitjançant els mecanismes d'influència educativa incidirà en un procés de construcció progressiva de sistemes de significats compartits. En aquest procés, la interacció entre professor, alumnes, i activitats d'aprenentatge, estarà mediatitzada pel llenguatge, a través del diàleg i la negociació. A partir de les aportacions que en aquest tema fa en Monereo (1998), en citar a Pressley “...*es fa evident la rellevància de **la comunicació** durant la interacció a l'aula per a afavorir la construcció de coneixement estratègic*”. Podem afirmar que les indicacions verbals que dona l'adult són molt importants, ja que **el llenguatge** pot “*facilitar la transferència d'una tasca a una altra per la doble qualitat de descontextualització i recontextualització*” que permet relacionar un esquema ja conegut amb un altre i aplicar un coneixement après en un context a un altre context.

Per a afavorir la **construcció del coneixement estratègic a l'aula** s'ha d'ensenyar als alumnes a analitzar conscientment les característiques dels problemes que es plantegen a classe i les decisions que es prenen per ajustar-s'hi, en cada situació instruccional. Requereixen doncs situacions interactives, per tal de guiar i orientar als alumnes en la utilització de procediments estratègics, tant en l'aspecte curricular com de presa de decisions en la competència social.

La concepció constructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge que postula el Disseny Curricular Base aporta molts aspectes importants per entendre com es produeix la construcció de coneixement estratègic a l'aula. Hi ha diverses teories, de diversos investigadors, Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner, Teories del processament de la informació... i altres, que comparteixen principis i postulats constructivistes i que coincideixen en assenyalar que el desenvolupament i l'aprenentatge humà, són el resultat d'un procés de construcció conjunt. Alguns d'aquests **principis psicopedagògics**, basats en les conclusions de molts d'aquests investigadors, i recollides a partir de la proposta feta per Coll i altres (1993,1995,1998), Solé(1997), són:

L'alumnat va construint els seus **esquemes de coneixement propis** amb les seves experiències educatives anteriors, esquemes que possibilitaran la interpretació dels nous coneixements. Per tant, per introduir un nou coneixement, cal partir dels seus **coneixements previs**, i tenir en compte què és capaç de fer sol, i què pot aprendre amb l'ajuda d'altres persones, ja sigui observant-les, imitant-les, col·laborant, seguint consignes...La distància entre allò que pot fer sol i amb ajuda, és el que Vigotsky anomena **Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP)**. Aquesta zona és la que delimita el marge d'incidència de l'acció educativa, i condiciona **el tipus d'ajudes** que cal donar, i com i quan cal anar retirant-les a mesura que l'alumnat adquireix capacitat d'autonomia en el seu procés d'aprenentatge. Aquest procés contingent d'ajuda, és el que es coneix com la metàfora de la Bastida, interpretada freqüentment per Bruner. El procés de construcció del nou aprenentatge, en relació amb el que ja sap, facilita a l'alumnat poder atribuir-li un significat, o sigui de fer un **aprenentatge significatiu**, que a la vegada està molt vinculat a la funcionalitat del mateix, a la seva utilitat, o sigui amb la possibilitat de que puguin ser utilitzats en altres ocasions. Tot aquest procés necessita una intensa activitat de naturalesa interna, per part de l'alumne. Activitat interna, doncs no vol dir manipular o actuar, sinó que va més enllà de qualsevol activitat externa, i exigeix una **activitat mental**

constructiva per establir relacions entre els nous aprenentatges i els ja disponibles en la seva estructura cognitiva.

Com hem vist fins ara, la **construcció del coneixement estratègic a l'aula** requereix situacions interactives en les que el professor “expert” mitjançant els mecanismes d'influència educativa incidirà en un procés de construcció progressiva de sistemes de significats compartits amb l'alumne. En aquest procés, la interacció entre professor, alumnes, i activitats d'aprenentatge, estarà mediatitzada pel llenguatge, a través del diàleg i la negociació, en el que s'anomena **Triangle interactiu**, i que identifica a professor, alumne i continguts, com a elements bàsics i necessàries per a aconseguir l'aprenentatge significatiu identificat per Ausubel, i citat a Coll (1998) d'aquests continguts escolars.

2.4. Seqüència metodològica per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge

Els docents han de facilitar el guiatge d'aquest procés de construcció conjunta del coneixement estratègic a l'aula. La pràctica en situacions instruccionals interactives que tenen lloc a les aules, ha de partir dels principis psicopedagògics de la concepció constructivista i aquest promou un guiatge a través dels processos de bastiment en la zona de desenvolupament pròxim, que preveu el traspàs gradual del control de l'activitat del docent cap a l'alumnat, baixant el grau de dependència de l'alumne cap a l'autonomia personal.

Així la seqüència metodològica proposada per Pérez Cabaní (1998), estableix que en un primer moment la guia del professor és molt pautada, controlant ell, el procés de presa de decisions. A partir d'aquesta primera fase de presentació de l'estratègia d'aprenentatge, el docent va compartint la responsabilitat amb els alumnes a partir del diàleg i la negociació sobre quins procediments utilitzar, com, en quines altres condicions. Així, iniciarà un procés de pràctica guiada, i en contextos variats, que possibilitin l'aprenentatge més comprensiu. A partir d'aquí, la disminució progressiva de les ajudes i pautes del docent, que anirà cedint el control de l'activitat a l'alumnat, possibilitarà l'ús estratègic dels procediments de forma autònoma. Al final de la seqüència metodològica, la presa de decisions recau per complet en l'alumne.

3. L'ensenyament d'estratègies de comprensió lectora

Al Cicle Mitjà, es dona per acabat l'ensenyament de la lectura i l'escriptura. Es considera que l'alumne ha d'haver adquirit aquest instrument durant el cicle anterior i l'accent es posa en la utilització de la lectoescriptura com a instrument d'aprenentatge. L'alumne necessitarà dominar aquest recurs per poder avançar en els seus aprenentatges. Aquest és un moment en que podem trobar alumnes amb dificultats en lectoescriptura que afecten a l'adquisició del procés de comprensió lectora, i en conseqüència a tot el seu procés d'aprenentatge. I lectors hàbils, que en un moment determinat es poden trobar amb algun factor que afavoreixi o dificulti la comprensió del text llegit. Freqüentment, per a la majoria de l'alumnat d'aquesta etapa educativa, poder copsar el sentit del text llegit, depèn de molts factors que influeixen en aconseguir nivells o matisos diferents de comprensió lectora (Castellò,1998). Per això és important entendre com es construeix el procés lector, tant des del punt de vista del reconeixement, com de la comprensió de les paraules, i conèixer quins factors poden afavorir o dificultar la construcció d'aquesta comprensió.

3.1.Processos bàsics per l'adquisició de la comprensió lectora

El model explicatiu a partir del qual es construirà el marc teòric en el que es desenvolupa aquest projecte, és un model que engloba aportacions de diferents disciplines (Solé, 1998):

La perspectiva pedagògica concep la lectura com habilitats que s'han d'ensenyar amb mètodes que orientin en el procés d'ensenyament i que facilitin l'aprenentatge. Com una tècnica instrumental que té el poder d'augmentar els coneixements, de canviar els valors i els hàbits dels alumnes.

La Perspectiva psicològica, en funció de les capacitats cognitives del receptor/productor, dels seus coneixements previs i, tot i que no tant, de les qualitats dels textos.

La Perspectiva sociològica té en compte els factors familiars i culturals i estableix una relació entre capacitats i aprenentatge. Les capacitats difícilment es desenvoluparan sense **experiències**. El "futur lector" adquireix uns aprenentatges instrumentals i té unes capacitats en un marc cultural concret.

A partir de les aportacions de les diferents perspectives, es poden explicar, des d'un enfocament pluridisciplinari, els processos cognitius implicats en el procés lector, sempre

que se'l consideri com una activitat constructiva en la que intervenen gran quantitat de factors, que cal conèixer per poder entendre com es produeix la construcció d'aquest procés d'aprenentatge:

Segons Rueda (1998), *les operacions cognitives implicades en el reconeixement de les paraules*, impliquen operacions específiques. Per accedir al significat de les paraules es pot optar per dues vies diferents, encara que complementàries:

La *via fonològica* permet transformar en fonemes els símbols gràfics que componen les paraules escrites. Pot operar amb diferents unitats ortogràfiques: lletres, conjunts de lletres, síl·labes. Sempre seran, però, més petites que la paraula. És a dir unitats sublexicals. Aquesta via és molt necessària quan ens trobem amb paraules desconegudes ortogràficament. Exemple per llegir "niuiore".

La *via lèxica* permet el reconeixement immediat de la paraula escrita. Suposa haver tingut una experiència prèvia amb aquestes paraules per tant només podrà ser utilitzada amb paraules conegudes. Requereix que el lector es pugui adonar dels patrons de lletres i memoritzar-los. Aquesta via només es podrà fer servir en paraules conegudes. És una via més ràpida, però requereix una experiència repetida amb la paraula. Exemple per llegir "New York". Aquesta via manté una relació de causació recíproca, doncs si es llegeix més, s'aprèn més vocabulari, i si es coneix més vocabulari, s'entén més allò que es llegeix. (**Efecte Mateu** (citada Teberosky,1998).

Les dues vies són necessàries per poder considerar un lector competent. Les dues s'activen alhora, i encara que una sigui més ràpida, totes dues s'han d'haver adquirit correctament.

Per activar les *operacions cognitives que intervenen en la comprensió de les paraules* es requereix l'automatització d'aquestes operacions de reconeixement. Només així podrem treballar operacions més complexes. Són varies les operacions necessàries per aconseguir comprendre un text:

- Que hi hagi una connexió entre el text i els coneixements del lector, que els tingui i que pugui activar-los.
- Que hi hagi un compromís del lector amb la feina: que s'autoqüestioni i s'autoexpliqui sobre el significat del text.
- Que posi en marxa processos d'autoregulació que requereixen que el lector tingui un objectiu clar d'allò que vol i que persisteixi en ell. Aquests processos motivacionals i volitius en la construcció d'una representació del text són:

Supervisió	El lector ha d'interpretar i detectar els senyals de no comprensió i s'ha de comprometre a buscar maneres de resoldre-les.
Planificació	ha de seleccionar entre tots els objectius (treure una idea general, veure si interessa, comprendre'l plenament...) un de concret per apropar-se al text.
Avaluació	El lector ha de revisar si el grau de comprensió assolit és acceptable o no.

Aquestes operacions possibiliten posar en marxa el procés d'entendre el text escrit: Amb el significat de les paraules creem una unitat més complexa, la proposició, en la qual s'estableixen unes relacions entre els significats de totes les paraules. Les paraules es reconeixen en un context més ampli, tant des del punt de vista semàntic com comunicatiu.

En el següent quadre, queda resumit com es produeix el procés d'entendre un text escrit, a partir dels diferents nivells d'integració textual, i els resultats a nivell de comprensió aconseguits.

Nivells d'integració textual	Resultat
Microestructura Reconèixer paraules escrites Construir proposicions Connectar les proposicions	S'accedeix al significat de les paraules S'organitzen els significats de les paraules en idees o proposicions Es relacionen les proposicions entre sí.
Macroestructura Construir la macroestructura	Dóna un significat unitari i global a les diverses proposicions de la microestructura
Superestructura Interrelacionar globalment les idees	Les idees globals es relacionen entre sí en termes descriptius, comparatius..., respecte a l'organització no al contingut

Els resultats a nivell de comprensió no determinaran a qui considerarem com a bon lector, i a qui no. Com diu Castelló (1998) *“Les diferències més importants.....entre un bon lector i un que no ho és tant, no rauen en l'absència de dificultats de comprensió, sinó en la possibilitat de saber quan i per què no s'entén un text determinat i què es pot fer per a entendre'l, és a dir preveuen la utilització d'estratègies per a gestionar i regular la comprensió pròpia.”*. I això només es pot aconseguir considerant el procés lector com una activitat mental constructiva, a partir dels principis psicopedagògics de la perspectiva constructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge, que promulguen un enfocament interactiu de la lectura.

3.2. Perspectiva interactiva de la lectura: Principis psicopedagògics

Les bases epistemològiques que sustenten aquest projecte, es situen dins de la perspectiva interactiva de la lectura, que parteix de la interrelació entre lector, text i context per explicar el procés de comprensió lectora. Hi ha quatre característiques comuns a la majoria dels models explicatius de l'adquisició de la comprensió lectora, des d'aquesta perspectiva interactiva, i que han derivat implicacions pedagògiques importants:

- 1) la comprensió és un procés que requereix l'automatització de les operacions més elementals.
- 2) tendeix a saturar la capacitat de la memòria de treball, doncs el lector ha de conservar de forma activa en la seva ment les primeres proposicions mentre llegeix i interpreta les següents.
- 3) És un procés interactiu lector/text, doncs aquestes operacions no s'apliquen de manera lineal, sinó de manera interactiva i parcialment simultània: alhora que es construeix la microestructura (connectar proposicions) el lector pot crear la idea global (macroestructura) i aquesta pot facilitar la construcció de noves proposicions.

Són tan diversos els factors que intervenen en aquest procés interactiu, que els nivells de comprensió aconseguits, acostumen a ser de diferents tipus i graus. Un alumne amb problemes de reconeixement de les paraules pot compensar el problema amb la seva capacitat per intuir el significat global del que llegeix, però no pot llegir amb eficiència plena. Per tant, entendre és una activitat mental constructiva que implica una actitud activa per part del lector, en fer-se una representació mental del text. Per poder fer-se la representació mental del text llegit, cal tenir esquemes de coneixement que ho permetin. Per això cal **partir del seus coneixements previs**, abans d'iniciar una activitat d'interpretació de textos escrits.

Disposar d'estratègies en el procés de comprensió lectora suposa ensenyar a l'alumne a prendre decisions de manera intencional i voluntària respecte a quan, com i per què han de llegir determinats textos, i això no es pot fer més que a partir de la lectura com a interacció (Castelló, 1998). Aquestes decisions s'han de prendre a partir de l'anàlisi de la situació de lectura concreta, sobre determinades qüestions: el tipus de text, l'objectiu de la lectura, i a

partir d'aquestes dues condicions, escollir els procediments més adequats per abordar la lectura.

La primera de les decisions a prendre, és **conèixer quin és l'objectiu de la lectura** (Castelló,1998), per què es vol llegir, amb quines finalitats concretes s'aborda aquell text. Si l'alumne llegeix per aprendre, o per cercar una dada, o per passar una estona, la seva manera de plantejar com llegir el text escollit, serà diferent: llegirà lentament o de pressa, ho farà amb atenció selectiva, de manera superficial o profunda... i també el tipus de text serà diferent. Si un alumne vol trobar una paraula al diccionari, no intentarà memoritzar la definició de la paraula trobada, i per buscar-la, no llegirà totes les paraules del text.

També cal considerar les característiques particulars dels **tipus de textos que se'ls ofereix** als lectors, ja que els poden resultar difícils d'entendre, malgrat no presentar problemes amb el codi ni amb la fluïdesa lectora. Es poden distingir tres tipus de textos, amb característiques diferents que poden facilitar o dificultar el nivell de comprensió obtingut (Sánchez,1998):

Textos narratius:
El prototip dels quals són els relats, contes i anècdotes. La intenció no és tant que s'adquireixin nous coneixements com recrear la seva experiència del món i d'ell mateix.: Com el text es refereix a experiències conegudes li permet basar-se en elles per reconèixer les paraules menys conegudes ortogràficament i anar ampliant el seu vocabulari visual i ortogràfic i no necessita dedicar gaire recursos per crear un model de situació i es pot centrar en el que més li costa.
Textos expositius :
Requereixen "llegir per aprendre". Estan escrits amb la intenció que el lector adquireixi nova informació. Es necessiten dues condicions: operar de manera estratègica i autònoma i tenir un grau més alt de consciència sobre com s'estructuren els textos. Hi ha alumnes que poden comprendre textos narratius però tenen dificultats amb els expositius
Textos argumentatius :
Plantejats com un exercici de persuasió que anima a assumir una determinada posició davant un dilema. Es poden situar a mig camí entre la narració i l'exposició, entre el diàleg i el monòleg.

Les preguntes per **avaluar el grau de comprensió lectora** es poden plantejar a tres nivells diferents de comprensió dels textos escrits, i per tant poden suposar diferents maneres d'abordar un text:

Comprensió literal:
La resposta la podem trobar directament al mateix text, sense que la resposta correcta impliqui que la comprensió del text llegit s'hagi produït. Aquest tipus de preguntes són molt habituals als exercicis de comprensió lectora.
<i>Exemple: En llegir aquest text : “ En pin tiltant , pla pivan” podem respondre a la pregunta “ Com pla en Pin tiltant?” dient: “pivan”. La resposta és correcta, però no garanteix la comprensió del text.</i>
Comprensió interpretativa:
La resposta no es troba directament al text, cal recórrer a esquemes de coneixement ja adquirits.
<i>Exemple: En llegir el text: “ Per evitar la formació d'arbres desequilibrats, el creixement de l'arbre ha de ser cap a dalt, es a dir, quan un nivell (Bloc) d'índex està ple es desdobla en dos donant lloc a una nova clau en el nivell superior.” Al principi de la lectura podem pensar que estem llegint quelcom sobre els arbres. En arribar a la paraula “ es a dir...” ja veiem que no es un tema conegut, i malgrat ser uns lectors eficients, no entendrem el text llegit, si no disposem esquemes de coneixement que ens permetin interpretar-lo. En aquest cas l'exemple ha estat extret de l'assignatura “ estructures de la informació” del Departament d'electrònica de la EUETIB.</i>
Comprensió profunda:
La resposta no es pot ni deduir, ni interpretar, requereix la creació pròpia, i la modificació dels teus esquemes de coneixement.
<i>Exemple: després de llegir un text sobre ecologia, comences a recollir les teves deixalles de manera selectiva, per que la lectura t'ha fet conscient d'una situació concreta.</i>

4) El procés es facilita quan el lector té l'ajuda d'una altra persona que col·labori per trobar l'objectiu de la lectura (per a què llegim aquell text), per reconèixer l'organització del text, per identificar les idees globals, en definitiva, el procés es facilita quan ocorre com una activitat conjunta.

Aconseguir un nivell de comprensió adequat, suposa saber què i perquè no s'entén un text determinat i com diu Solé (1987), què es pot fer per entendre'l, és a dir “...de la utilització d'estratègies per a gestionar i regular la comprensió pròpia” de l'activitat metacognitiva de control del propi procés d'aprenentatge, en aquest cas de la pròpia comprensió. Només a partir de la lectura de textos significatius es pot prendre consciència de les dificultats del procés lector, i iniciar una reflexió conjunta per anar construint el tipus de resposta educativa més ajustada a aquestes necessitats que genera l'ensenyament de la comprensió lectora, des de la perspectiva de l'ús estratègic d'aquest procediment. S'ha de donar un enfocament comunicatiu a la lectura, per tant és important que els nous lectors, s'ho passin bé, que desenvolupin estratègies per a poder treballar flexiblement amb els textos: anticipant, endevinant, relacionant... Desenvolupar estratègies lectores exigeix llegir sistemàticament. Per aconseguir un bon grau de comprensió lectora, cal proporcionar experiències gratificants amb la lectura, per tenir més possibilitats de que els alumnes llegeixin i esdevinguin lectors experts.

Habitualment aquests processos s'automatitzen amb els següents passos.

Comprendre un text per tant implica :
Conèixer els objectius de la lectura
Conèixer els mecanismes d'accés al codi escrit, passant de les paraules a les idees que expressen
Connectar el text amb els coneixements previs, derivant algunes idees que ens permeten establir què és el que s'ha enunciat.
Connectar en la nostra ment les diferents proposicions entre si trobem un esquema que les agrupa de manera lògica
Extreure un significat global que doni sentit al text, ens fem la idea del món que s'hi evoca
Integrar els diferents sentits globals en un esquema més global
Crear objectius, autoavaluar si s'ha entès, i supervisar la marxa del procés

3.3 Materials per a l'ensenyament d'estratègies de lectura

A partir dels principis psicopedagògics de la perspectiva constructivista dels processos d'ensenyament/aprenentatge, han sorgit propostes validades per nombroses investigacions, i que tenen en compte els mecanismes que intervenen en l'adquisició del procés de la comprensió lectora. Totes aquestes propostes parteixen de considerar la lectura com una activitat complexa que s'ha d'ensenyar en situacions contextualitzades i significatives, i que no té a veure amb la pràctica d'exercicis amb l'objectiu de treballar habilitats i subhabilitats necessàries per al procés lector, com tasques de lateralitat, estructuració espacial, seriacions, que fins ara s'havien considerat prerrequisit imprescindible per a esdevenir un lector "eficaç".

La proposta per treballar els procediments vinculats amb la comprensió lectora, que pretén aquest projecte, s'ha fet a partir de la consideració de que l'àmbit escolar ha de facilitar l'accés a situacions de lectura variades i funcionals, a partir de materials i activitats de lectura diversificat, que els hi permeti construir interpretacions d'allò que llegeixen, a partir de diferents objectius de lectura (Castellò,1998, Solé,1998). Ensenyar estratègies de lectura a l'aula requereix una planificació de com ensenyar als alumnes a planificar, regular i avaluar el seu propi procés de comprensió, a partir de la seqüència metodològica proposada a l'apartat 2.4 d'aquest projecte, que garanteix la cessió dels control del procés cap a l'alumne. I de dissenyar les activitats per abans, durant i després de la lectura. Tot

això, no hauria de ser tasca exclusiva dels professors/es de l'àrea de llengua, sinó que s'hauria de donar un tractament més transversal de l'ús dels procediments lectors en el currículum, donat el seu caràcter instrumental.

D'aquestes propostes, hi ha tres que em semblen que s'adeqüen més a l'àmbit escolar, i concretament al Cicle mitjà. Les possibilitats reals de dur-los a terme són moltes, doncs s'adapten molt a aquest nivell educatiu, i es poden dur a terme a qualsevol àrea del currículum, per a qualsevol situació de lectura a l'aula:

a) Modelatge metacognitiu

Com hem vist, la lectura és una activitat cognitiva complexa, sobre tot quan es tracta d'ensenyar l'ús estratègic d'aquest procediment. Si els aprenents tenen la possibilitat de que un lector expert, els ajudi a adonar-se del conjunt d'activitats que comporta el procés de llegir, poden comparar-lo amb el seu propi procés i prendre consciència de la seva actuació davant d'un text.

Aquest modelatge que fa el lector expert, facilita a més d'aquesta presa de consciència de propi procés lector, dona a conèixer els possibles procediments útils per a resoldre els problemes de comprensió, doncs, l'expert també s'enfrontarà a problemes de comprensió, també s'equivocarà i en resoldre aquests problemes i errors, donarà a conèixer als alumnes exemples de procediments vàlids per a superar-los. Això és molt important per aconseguir ajudar a l'alumnat a construir l'autoconcepte positiu que com diu Solé (1993) tindrà una gran repercussió en la motivació de l'aprenent i en que possibiliti nous aprenentatges.

b) Lectura Dialògica

La lectura dialògica, estableixen el que Bruner ha anomenat un **format d'interacció** (Sánchez, 1998), que es basa en el principi de la participació activa del nen en una interacció entre dos, en el cas de la família, i en una interacció un-molts, en el cas de l'escola. Els Principis implicats en la participació activa són igual a les característiques del format de la lectura de contes, per tant es pot utilitzar amb qualsevol nivell educatiu, i fora de l'àmbit escolar. Aquest caràcter versàtil d'aquest tipus de lectura, és molt interessant per establir vincles de col·laboració família-escola, doncs pels alumnes de Cicle Mitjà que presentin problemes de comprensió lectora, pot resultar suficientment senzill pels pares utilitzar a l'àmbit familiar aquest tipus de format lector:

1. Interacció de preguntes
2. Participació activa
3. Relació entre els objectes de dues dimensions i els objectes del món real de tres dimensions
4. Interacció pregunta-resposta-avaluació
5. Enumeració de trets o propietats de l'objecte
6. Discurs de tipus narració de ficció
7. Preparació com a audiència.

La repetició del mateix conte ajuda el nen en molts sentits: quan la història li és familiar, la memoritza, la pot repetir, pot fer comentaris sobre alguns aspectes... També pot anticipar les coses que passaran i, per tant, participar de manera interactiva en la lectura i arribar així a una comprensió més profunda. Segons Teberosky (1998), els nens a qui se'ls ha llegit sovint des de petits, desenvolupen una gran sensibilitat a la terminologia i els continguts dels contes. Potser una de les primeres idees del nen sobre el llenguatge des llibres és que és un llenguatge estable.

c. Ensenyament recíproc

La característica principal de l'ensenyament recíproc, es que la intervenció es pot entendre com un procés de col·laboració en què l'alumne progressivament pot assumir un paper cada cop més rellevant. Aquesta és una proposta de Palincsar i Brown, recollida de les aportacions que sobre el tema han fet Castelló (1998) i Sánchez(1998). Primer cal triar un text que pugui resultar atractiu i és comença un format de lectura conjunta que segueix tres principis:

- Crear un marc de treball estable que permeti a l'alumne avançar en el curs de l'acció.
- Assignar a l'alumne un paper o una responsabilitat definida que sigui sempre accessible.
- Incrementar progressivament el paper de l'alumne. Aquest principi és molt important en aquesta metodologia. No importa que inicialment la participació sigui perifèrica, ja que es tracta de poder-la incrementar.

El rol docent es pot desenvolupar a partir de la proposta de Sánchez (1998):

1) El professor és respectuós amb l'assignació de responsabilitats, no corregeix i es limita a demanar-li si té sentit amb el que ja sap de la història.

2) S'encarrega de les operacions necessàries per a interpretar el text, com:

- Connecta una proposició amb les següents abans que el noi iniciï la seva part.
- Elabora el significat global(macroestructura) per proporcionar un sentit unitari.
- Explicita l'esquema d'interpretació: Hi ha nombrosos programes per ensenyar als infants a desxifrar les relacions causals que ocorren en els relats, i a contestar-se les següents preguntes que corresponen a les categories bàsiques del relat. La proposta que fa Sánchez (1998) està basada en les aportacions que sobre aquest tema fan Short i Ryan

En quina situació estaven?	Marc
Què va succeir exactament?	Succés inicial
Com es van sentir els personatges?	Resposta interna
Què van fer?	Execució
Quines conseqüències va tenir?	Conseqüències

- Connecta el text amb el que l'alumne pot imaginar pel seu compte: model de situació que construeixen conjuntament

La proposta de Palincsar i Brown, estructura aquest procés de pràctica guiada en quatre activitats conjuntes, que es repeteixen a cada paràgraf llegit. El primer en llegir serà el docent per ensenyar als alumnes com fer-ho: Resumir el que han llegit i generar interrogants sobre el contingut del text, per facilitar que es centrin en les idees principals del text; Aclarir dubtes per fer-se conscients de les possibles dificultats amb les que es poden trobar. La última activitat conjunta seria fer prediccions sobre la lectura per afavorir la inferència en relació amb el contingut del text. Els mateixos autors d'aquesta proposta, va demostrar la seva efectivitat en la millora de la comprensió lectora.

III . Marc Pràctic

1.Objectius específics

Aquest projecte pretén analitzar i descriure els possibles canvis conceptuals que es pugin produir en els docents, com a conseqüència de la participació en un programa de formació del professorat. Per aconseguir aquest objectiu es necessari conèixer quines són les teories implícites dels docents sobre les processos d'ensenyament i aprenentatge abans de la realització del curs de formació, per tal de descriure quins canvis conceptuals s'han pogut produir com a conseqüència de la formació obtinguda .

En aquest cas, s'ha pres com a situació objecte d'anàlisi la participació d'un grup de docents en un Programa de formació del professorat per a l'ensenyament estratègic de la lectura al Cicle Mitjà de l'Educació Primària.

Per comprovar la hipòtesi de treball, s'han definit els següents objectius específics :

- 1.Conèixer quines són les teories implícites dels docents, que guien la seva pràctica educativa.
- 2.Conèixer quines d'aquestes concepcions prèvies anteriors han canviat els docents a partir de la seva participació en un curs de formació. Analitzant els canvis a nivell declaratiu i procedimental.
- 3.Identificar quins formats interactius han pogut afavorir aquest canvi.

2. Mètode

2.1. Mostra.

El primer objectiu específic és conèixer quines són les teories implícites de l'equip docent del Cicle Mitjà, d'un CEIP del Masnou sobre l'ensenyament estratègic del procés de comprensió lectora. Per aconseguir aquest primer objectiu, la mostra seleccionada serà l'equip docent del Cicle Mitjà del Centre escolar, que en facilitarà aquesta informació a partir d'una enquesta, recollida mitjançant entrevistes individuals (annex1).

L'equip docent del Cicle Mitjà, participarà en un Programa de formació docent per l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge de la comprensió lectora. Aquest equip està format per quatre docents que van mostrar molt interès en fer el curs de formació. Van ser elles les que van escollir l'àrea de llengua i en concret el procediment de la lectura per la seva preocupació davant les mancances que detecten en els seus alumnes per llegir i comprendre el que llegeixen i la manca d'autonomia personal davant les tasques proposades. Tal i com he explicat a la descripció de l'àmbit d'intervenció, el curs és una continuació de l'assessorament que el cicle Inicial i Educació Infantil han fet enguany.

La limitació temporal que comporta la realització d'aquest projecte, aconsella acotar la mostra, així, d'aquest grup, dos professors al atzar, centraran l'anàlisi. D'aquesta manera, es pot recollir més informació específica, no només a partir d'entrevistes, per comprovar el canvi produït a nivell declaratiu, sinó també a partir d'una activitat pràctica en la que se'ls proposa l'anàlisi d'una situació educativa concreta relacionada amb les estratègies d'aprenentatge de la lectura, per comprovar el possible canvi conceptual a nivell procedimental i condicional.

2.2. Unitats d'anàlisi

Els Objectius específics són tres i la unitats d'anàlisi, objecte d'estudi, és el discurs dels docents del Cicle Mitjà. en els següents nivells o aspectes d'anàlisi :

Respecte al primer objectiu específic, Conèixer la conceptualització de l'equip docent del Cicle mitjà, la unitat d'anàlisi que serà objecte d'estudi és el **discurs** dels docents que tractarà d'identificar les concepcions dels professors respecte:

- al concepte d'estratègia d'aprenentatge
- a la metodologia i els recursos emprats en el procés d'Ensenyament de la lectura
- al procés avaluador de la mateixa
- a la formació del professorat

El segon objectiu, Identificar el canvi de conceptualització de l'equip docent del Cicle Mitjà com a conseqüència d'un programa de formació, s'analitzarà **el discurs** de dos dels professors després de que assisteixin al Programa de formació. També se'ls donarà una activitat pràctica (material 5 de l'annex 3) en la que es planteja un situació relacionada amb

l'ús del procediment lector, per tal que l'analitzin, a veure quins coneixements procedimentals i condicionals han assolit a nivell de pràctica educativa.

El tercer objectiu, que intenta identificar els possibles factors que hagin pogut influir amb els possibles canvis conceptuals produïts, a nivell de quins aspectes els han afavorit i quins els han dificultat, prendrà com a unitat d'anàlisi, els factors personals, situacionals i de la tasca més significatius.

2.3.Procediment

Per poder recollir i analitzar les dades, s'estableixen una sèrie de fases, en les que es concreten les actuacions a fer, d'acord amb una temporalització que possibilitin la realització del projecte. El quadre següent recull de manera esquemàtica les cinc fases seqüenciades, que conformaran el projecte.

Procediment: fases	
Fase 1	Període: del 11 al 25 d'abril .
Obtenir informació sobre la conceptualització dels professors segons l'objectiu 1	
<ul style="list-style-type: none"> • Descripció de les accions: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reunió informal per comprovar el grau d'interès i d'implicació dels docents ➤ Preparació d'una enquesta amb dades significatives sobre les concepcions prèvies dels docents. 	
Fase 2	Període: del 25 al 30 d'abril.
Obtenció de informació més concreta de les professores del Cicle Mitjà	
Descripció de les accions <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realització de les entrevistes individuals ➤ Anàlisi i valoració de les mateixes 	
Fase 3	Període: del 30 d'abril al 10 de maig
Planificació del Programa de Formació	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preparació del material ➤ Confecció d'un horari i un programa 	
Fase 4	Període: del 10 de maig al 10 de juny
Posada en pràctica del programa de formació	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 5 sessions de 2 hores setmanals per fer la part teòrica i la pràctica ➤ Valoració del curs 	
Fase 5	Període: del 10 al 20 de Juny
Recollida d'informació respecte a la conceptualització dels dos professors seleccionats	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realització de les entrevistes semiestructurades, després del curs ➤ Anàlisi i valoració de les mateixes 	

2.4. Instruments de recollida de informació (Annex 1)

Els instruments seleccionats per a la recollida d'informació, intenten ser útils per aconseguir els objectius específics fixats i adequats a la població que formarà la mostra. També tracten d'estar en coherència a les unitats d'anàlisi especificades i s'aplicaran seguint el procediment establert. Aquests instruments de recollida de informació són els següents.

Notes de Camp que pretén ser un registre dels aspectes més importants recollits en els següents moments de la realització del projecte :

- de les entrevistes informals amb els docents
- de les impressions obtingudes en fer les enquestes i entrevistes
- de les impressions, anècdotes ... durant la realització del Programa de formació
- de tot el que pugui ser rellevant en revisar documents i material significatiu

De tota aquesta informació al finalitzar el procés, es farà un buidatge, per obtenir dades significatives, tant per a matisar i completar la obtinguda per mitjà dels altres instruments de recollida de dades, com per aconseguir identificar quins possibles factors han pogut afavorir o dificultat el possible canvi conceptual dels docents a partir d'un programa de formació docent.

Qüestionari per a l'equip docent del Cicle mitjà, elaborat amb l'objectiu d'esbrinar els plantejaments que adopten els docents d'una escola pública de la comarca del Maresme, respecte als processos d'ensenyament/aprenentatge d'estratègies de lectura. Utilitzar un qüestionari, pot semblar poc adequat per a una mostra tant petita, però en aquest cas es un intent de facilitar l'apropament dels docents al formador/a i al tema del curs. L'ús d'un qüestionari, pot tenir certes avantatges i desavantatges que cal tenir en compte:

Els docents han de tenir clar des del primer moment, que no se'ls vol jutjar ni se'ls plantejarà cap situació complicada. Un qüestionari dona la possibilitat d'escollir entre diverses respostes, de manera que els docents necessitaran menys esforç per contestar-les, i podran tenir la impressió de que no se'ls vol jutjar i que la situació plantejada pot ser prou interessant per a ells/es. Així, com avantatge, pot tenir un efecte més motivador, i facilitar l'apropament al tema.

Ara bé, amb un qüestionari les respostes poden ser fruit d'un intent de trobar la resposta més desitjable, i no reflectir el que realment pensen. Per això a cada una de les preguntes hi ha un

apartat d'observacions per anotar impressions i matisacions, que evitin aquest efecte no desitjable.

Els indicadors que ubiquen el sentit de les diferents preguntes, tenen com a objectiu aconseguir informació general sobre les teories implícites d'aquests docents respecte als aspectes més significatius de la investigació, i estan construïts des de la perspectiva constructiva amb la intenció d'obtenir informació sobre la concepció dels docents respecte als plantejaments que adopten els docents respecte a estratègies d'aprenentatge, i més concretament, sobre l'ús estratègic del procediments vinculats a la lectura, sinó que també s'intenta esbrinar el plantejaments sobre els programes de formació del professorat respecte al tema de l'ensenyament estratègic.

L'Entrevista Semiestructurada es realitzarà després del curs per analitzar els possibles canvis conceptuals que s'hagin pogut realitzar com a conseqüència del Programa . S'han escollit una sèrie d'indicadors que estructurin el tipus de informació que necessito per conèixer les seves teories implícites respecte als aspectes recollits a l'enquesta inicial. Per a cada indicador, s'estructuraran unes preguntes base adequades per aconseguir informació suficient per comprovar el possible canvi de concepcions que s'hagi pogut produir. Aquesta vegada la informació s'enregistrerà mitjançant un magnetòfon, doncs hi haurà confiança suficient amb els docents, ja que durant la realització del curs de formació ja hauran comprovat que no se'ls vol jutjar. Després es transcriuran les respostes

2.5 Anàlisi d'informació (Annex 2)

2.6

Com s'ha vist a l'apartat anterior, els instruments de recollida d'informació ja proporcionaven els criteris per analitzar la informació de manera que els resultats obtinguts permetin respondre clarament i de forma evident i directa als objectius específics del treball. Aquestes informacions seran útils per a conèixer quins coneixements declaratius, procedimentals i condicionals tenen els docents sobre les estratègies d'aprenentatge de la lectura.

L'anàlisi de les dades serà un anàlisi qualitatiu, en el que es descriuran les conclusions que s'han estret a partir de les informacions aconseguïdes amb els tres instruments de recollida de dades. Per a l'anàlisi de la informació obtinguda a partir del primer instrument de

recollida de dades (qüestionari amb entrevista), es farà servir uns indicadors que ajudin a identificar quines són les concepcions prèvies dels docents per plantejar el Programa de formació a partir dels seus coneixements previs. Els mateixos serviran per a fer l'anàlisi de la informació posterior al curs (entrevista i activitat pràctica). Tota la informació quedarà recollida a l'Annex 6.

Aquests indicadors serien:

- Concepte d' Estratègia d'aprenentatge dels procediments vinculats amb la lectura, com a procés de reflexió, planificació i regulació del propi procés lector i per tant d'Aprenent estratègic com alumne/a capaç de planificar, regular i revisar el seu propi procés d'aprenentatge.
- El triangle interactiu com a factor que més incideix en els la construcció conjunta de coneixement, en els processos d'ensenyament de la lectura.
- Les programacions del tercer nivell de concreció com a planificació prèvia al procés d'ensenyament de la lectura.
- L'activació dels coneixements previs dels alumnes.
- Tipus de material funcional i diversificat per a l'ensenyament de la comprensió lectora.
- La consideració d'altres aspectes a més dels de tipus cognitiu, de manera que l'aprenentatge es consideri un procés que implica les persones de manera global.
- Valorar només els aspectes més mecànics del procediment lector, o l'ús estratègic d'aquest procediment
- Necessitat de formació per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge del procés lector.

Amb la informació recollida al registre anecdòtic, es farà un buidatge per concretar els possibles factors que hagin pogut afavorir o dificultar el canvi conceptual que s'hagi produït, a partir dels següents indicadors:

- Temes tractats
- Interacció durant el procés d'ensenyament aprenentatge
- Material utilitzats

3.Resultats

Els resultats aconseguits respecte a l'objectiu 1 són els següents:

El docent 1 té les següents teories implícites sobre.

- El Concepte d' Estratègia d'aprenentatge dels procediments vinculats amb la lectura, com a procés de reflexió, planificació i regulació del propi procés lector i per tant d'Aprenent estratègic com alumne/a capaç de planificar, regular i revisar el seu propi procés d'aprenentatge, *com un mètode que ajuda a millorar els processos lectors, i l'alumne com aprenent autònom, capaç d'aplicar un bon mètode.*
- El triangle interactiu com a factor que més incideix en els la construcció conjunta de coneixement, en els processos d'ensenyament de la lectura. *Considera que el factor més decisiu és el context familiar de l'alumne, que dificulta l'assoliment dels objectius proposats*
- Les programacions del tercer nivell de concreció com a planificació prèvia al procés d'ensenyament de la lectura. *Com una pauta a seguir que li dona seguretat, sobre tot per les dificultats d'entendre la terminologia actual.*
- L'activació dels coneixements previs dels alumnes *com una activitat que planteja el llibre de text.* Aspecte que trobava interessant, malgrat no conèixer el seu fonament epistemològic.
- Tipus de material per a l'ensenyament de la comprensió lectora. *Els llibres de lectura i els llibres de l'àrea de llengua.*
- La consideració d'altres aspectes a més dels de tipus cognitiu, de manera que l'aprenentatge es consideri un procés que implica les persones de manera global. *Només l'actitud de l'alumne que li pot permetre esforçar-se.*
- Valorar només els aspectes més mecànics del procediment lector, o l'ús estratègic d'aquest procediment. *Només els aspectes mecànics*
- Necessitat de formació per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge del procés lector. *Considera necessari per fer cursos que l'ensenyin mètodes i tècniques eficaces fàcils d'aplicar.*

El docent 3 té les següents teories implícites sobre

- el Concepte d' Estratègia d'aprenentatge dels procediments vinculats amb la lectura, com a procés de reflexió, planificació i regulació del propi procés lector i per tant d'Aprenent estratègic com alumne/a capaç de planificar, regular i revisar el seu propi procés d'aprenentatge: *Com un mètode, un treball sistemàtic, que l'aplica un bon alumne.*
- El triangle interactiu com a factor que més incideix en els la construcció conjunta de coneixement, en els processos d'ensenyament de la lectura. *El context familiar de l'alumne, com a possibilitat de recolzar el procés d'aprenentatge fora de l'àmbit escolar.*
- Les programacions del tercer nivell de concreció com a planificació prèvia al procés d'ensenyament de la lectura. *Com una pauta a seguir, feta per experts, que donen més seguretat.*
- L'activació dels coneixements previs dels alumnes, *Com a informació per comprovar si saben quelcom del tema, i perquè els llibres de text ho propicien*
- Tipus de material per a l'ensenyament de la comprensió lectora. *Els llibres de lectura i material de la biblioteca d'aula, així com els llibres de coneixement del medi.*
- La consideració d'altres aspectes a més dels de tipus cognitiu, de manera que l'aprenentatge es consideri un procés que implica les persones de manera global. *La funcionalitat del tipus de textos, la motivació, però sobre tot els aspectes més cognitius*
- Valorar només els aspectes més mecànics del procediment lector, o l'ús estratègic d'aquest procediment mecànics, *més els mecànics.*
- Necessitat de formació per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge del procés lector. *Sí, sembla que entén que la formació ha d'anar més enllà de les tècniques o mètodes eficaces.*

Respecte a l'objectiu 2:

El docent 1 ha canviat les següents teories implícites:

Abans deia: *El context familiar és el factor més influent en els processos d'ensenyament d'aprenentatge de la lectura, Ara diu: el professor ajuda, fa de model, i l'alumne ha de participar activament. Es poden compensar els problemes del context familiar*

Abans deia: *Les programacions com una pauta a seguir, Ara diu: com una planificació.*

Abans deia: *Faig servir material estàndard per a l'ensenyament de la comprensió lectora, Ara diu: material diversificat i funcional*

Abans deia: *Tinc en compte els coneixements previs dels alumnes, sobre tot al llegir textos a l'àrea de coneixement del medi, ja que el llibre els planteja* Ara diu: *Cal conèixer que saben del tema, doncs si no tenen coneixements suficients, pot ser que tinguin més dificultats per entendre la lectura.*

El docent 3 ha canviat les següents teories implícites:

Abans deia: *El factor que més influència té en el procés d'ensenyament i aprenentatge, és el context familiar de l'alumne,* Ara diu: *El paper del professor és important, sobre tot per donar pautes, cal que expliqui com ho fa, l'alumne ha de tenir un paper actiu, malgrat costa motivar-los. No parla ,però dels continguts.*

Abans deia: *El material per a l'ensenyament de la comprensió lectora es fa amb els llibres de lectura, de l'àrea de llengua i de la Biblioteca d'aula, i també amb els textos de l'àrea de coneixement del medi.* Ara diu: *Cal diversificar el material i les activitats*

Abans deia: *Al començar una lectura, si el llibre demana fer preguntes sobre el tema, ho fem. Només per saber si saben alguna cosa del tema, si no saben els hi diem que al llegir aquesta lectura aprendrem moltes coses.* Ara diu: *Cal activar els coneixements previs, pot ajudar a donar aclariments, a entendre la lectura...*

Respecte a l'objectiu 3: Els factors que han afavorit més el canvi han estat:

TEMES: El tema d'ensenyar estratègies d'ensenyament i aprenentatge, és un tema que suscita molt interès entre els docents, independent del cicle i l'especialitat, l'experiència docent, i altres factors personal i professionals. Sobre tot l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge de la comprensió lectora, doncs al negociar el procediment a treballar en el curs de formació, la unanimitat respecte a aquest procediment, va ser total..

Durant les sessions de treball, els temes que més van interessar als docents, van ser:

- Diferenciar i relacionar determinats conceptes susceptibles de confondre'ls amb el concepte d'estratègia d'aprenentatge.
- Els principis psicopedagògics de la perspectiva constructivista.
- El modelatge metacognitiu, relacionat directament amb la seqüència metodològica, sobre tot pel que respecta a la cessió del control per part del docent , cap a l'autonomia personal de l'alumne.

- Els processos cognitius implicats en la comprensió lectora. Sobre tot des del punt de vista de que les dificultats de comprensió lectora no són sinònim de lector poc expert.

INTERACCIÓ: el tipus de proposta contextualitzada i global, basada en els principis de col·laboració i participació activa per la construcció conjunta de significats compartits, que s'han anat construint a partir de l'anàlisi del context, de la reflexió conjunta, de la presa de decisions i la posterior valoració dels acords presos, ha afavorit la interacció entre els participants i els continguts treballats. Així s'ha pogut crear un clima de cordialitat, en la que la confiança mútua, ha possibilitat que els docents hagin pogut expressar les seves inquietuds, dubtes, interessos...doncs sabien que no se'ls volia jutjar, que se'ls reconeixia la seva labor i la seva gran professionalitat.

MATERIALS: l'ús de transparències amb esquemes i mapes conceptuals, ha facilitat molt les explicacions més teòriques. Les activitats manipulatives, en les que es requeria la participació activa dels docents, així com els exemples sobre els quals s'havia de reflexionar, han introduït molt bé els conceptes teòrics, i han aconseguit molta motivació per entendre'ls.

La part pràctica, en la que s'exposava com dur a terme un dels exemples triats per afavorir la comprensió lectora en al pràctica educativa, requerien més temps del que s'ha pogut dedicar.

4. Conclusions i prospectiva

La intervenció formativa que planteja aquest projecte, intenta iniciar un procés de canvi cap a la concepció constructivista del processos d'ensenyament aprenentatges, imprescindible per poder ajudar als alumnes a fer un ús estratègic dels procediments directament vinculats amb la comprensió dels textos escrits. Abans d'entrar de ple a exposar les conclusions, s'ha d'entendre que es tracta d'una aproximació al possible canvi que s'ha produït, doncs hi ha una limitació de temps que impedeix accedir a una mostra més amplia, i disposar de temps suficient per fer un anàlisi més profund de les dades recollides. El projecte ha seguit bastant fidelment les cinc fases i els conseqüents períodes planificats al seu inici, i en obtenir els resultats exposat a l'apartat anterior, podem arribar a una sèrie de conclusions que ens poden ajudar a establir un pla de futur, per a que l'esforç

desplegat per fer aquest projecte es pugui aprofitar per una mostra més amplia que possibiliti la recollida de més dades que completin, verifiquin o refusin les conclusions que s'ha obtingut en aquest projecte de caire més introductori.

Després de la posada en pràctica del programa de formació docent dissenyat en aquest projecte, queda molt clar que els docents són conscients de la importància de la lectura dins de l'àmbit escolar, com aprenentatge instrumental bàsic que pot ajudar a millorar la qualitat de les pràctiques educatives escolars. Els docents del cicle Mitjà, senten com a responsabilitat directa l'ensenyament de la comprensió lectora. A les etapes educatives anteriors, l'esforç queda centrat a l'ensenyament de la lectoescriptura com a descodificació, que possibilita a l'alumnat establir la correspondència so/grafia. La majoria d'experiències dels alumnes amb els textos escrits a EI i Cicle Inicial de Primària tenen com a objectiu ajudar als alumnes a aconseguir aquest objectiu. En arribar al Cicle Mitjà, els docents amb més experiència en aquests nivells educatius, s'adonen que les dificultats dels alumnes al voltant de l'ús dels procediments lectors vinculats amb la comprensió del text, són cada vegada majors. I això els porta a qüestionar-se com donar una resposta educativa més ajustada a les necessitats reals de comprensió dels alumnes. La resposta més freqüent és la de treballar més els aspectes més mecànics de la lectura, però el caràcter repetitiu, mecànic i poc motivador d'aquest tipus d'experiència, els fa reflexionar sobre l'eficàcia real d'aquests tipus d'ensenyament de la lectura. Aquesta inquietud, ha fet possible un alt grau de motivació que ha possibilitat una major implicació en la realització del programa de formació. Pot ser la motivació inicial ha sigut el factor més important per promoure el canvi conceptual que possibilita una pràctica educativa desenvolupada dins d'un marc d'actuacions adequats als pressuposts de la LOGSE, a partir de la participació en un Programa de formació dut a terme en aquest projecte.

Els docents tenen molt clar el repte que suposa per a ells/es portar a la pràctica l'ús estratègic dels procediments vinculats amb la lectura. Són conscients de la seva manca de preparació per aconseguir el repte que l'actual reforma educativa les ha posat damunt dels seus pupitres. La majoria dels docents, i en particular els docents d'aquesta experiència, han rebut una formació acadèmica que els possibilitava per exercir la seva professió en un altre marc legislatiu, diferent de l'actual. El canvi que es necessita és llarg i lent. Per això, pot ser els aspectes que han sigut més fàcilment modificables, han estat els més directament vinculats a la pràctica docent, els que tenen unes repercussions més directes i clares sobre la pràctica educativa. Durant la realització del programa de formació ja es

notava com “apunten” mentalment quelcom que creien interessant per a fer a l’aula, per aplicar, per a fer servir d’ajuda. Sobre tot es fixaven en els aspectes que els podien dotar d’eines metodològiques per millorar les situacions d’aprenentatge a l’aula. De tots aquests aspectes poden destacar com a exemples els següents:

- El canvi en el tipus i l’ús dels **materials** emprats per a l’ensenyament de les estratègies de lectura, ja s’havia començat a notar durant el desenvolupament del Programa de formació, quan anaven introduint canvis en aquest sentit (lectura del diari, d’un prospecte d’una excursió..). El material de lectura i el tipus de textos oferts als alumnes en els processos d’ensenyament aprenentatge, quedaven molt limitats als llibres de lectura de l’àrea de llengua, i el tipus de textos eren majoritàriament contes i narracions. Aquest canvi conceptual ha suposat un ús diversificat del tipus de material, de textos i de situacions de lectura. Això ja és un primer pas, que possibilita més l’ús estratègic dels procediments lectors, i pot donar noves oportunitats als alumnes d’enfrontar-se a situacions noves, en les que les condicions i els objectius possibiliten diferents maneres de interrelacionar amb el text escrit. Conseqüentment, les activitats d’aprenentatge plantejades a través de la lectura en contextos variats i amb diversificació de tipologia de textos, també han sofert un canvi. S’han plantejat noves activitats encaminades a afavorir el coneixement procedimental i condicional de la lectura, evitant que es fes un ús exclusiu d’activitats encaminades a treballar els aspectes més mecànics de la lectura i que només afavorien el coneixement declaratiu, i la comprensió literal dels textos escrits.

- També es va **iniciar un canvi en el tractament curricular fet fins ara a l’ensenyament dels procediments lectors**, limitats fins aleshores a l’àrea de llengua. La porta es va obrir a les àrees de coneixement del medi. Caldrà però més temps per fer un ús estratègic a totes les àrees del currículum. Passar de considerar la lectura exclusiva a l’àrea de llengua, malgrat que tothom coneixia la importància d’aquest procediment, el seu caràcter instrumental que implicava a la resta d’àrees de currículum, a fer un ús més transversal de l’ensenyament d’aquest procediment, és un aspecte nou, que implica a tot l’equip docent i que requereix més temps. En aquests moments, però s’han adonat de la importància de treballar la lectura implicant a totes les àrees de currículum, i la intenció sembla que vagi dirigida a aconseguir-lo. Això implica més temps i més esforços dels que es pot fer en cinc sessions, però si suposa la sensibilització d’aquest aspecte de l’ensenyament de la lectura, i pot suposar un segon pas a fer en un curs d’aprofundiment

sobre el tema: assessora als equips docents a donar un tractament diversificat i transversal de la lectura en les diferents àrees del currículum.

- **L'activació dels coneixements previs** dels alumnes, que fins aleshores es feia si el llibre de text ho demanava, ara és una decisió conscient per part del docent, en fer-ho amb una intencionalitat concreta, conscient de que la construcció de significats implica connectar els coneixements nous, amb els anteriors, per poder entendre els que s'està llegint. Això ha estat possible a partir de conèixer les bases epistemològiques que recolzen aquest principi psicopedagògic.
- També s'ha iniciat un canvi, mínim, però significatiu, respecte al **típus d'ajudes donades als alumnes per afavorir l'aprenentatge de la lectura**. Podem considerar-les un inici de canvi conceptual, cap a un ús més racional de la seqüència metodològica que possibilita el traspàs del control de l'activitat, mitjançant els mecanismes d'influència educativa que s'estableixen en la interactivitat entre els docents i l'alumnat durant el procés de construcció conjunta de significats compartits. Fins ara els docents feien molt esforç per explicar molt l'activitat a fer. Volien assegurar-se de que estava molt explicada, que no quedava res sense entendre. Un cop explicat, el pas cap a la realització individual de la mateixa era casi immediat, només recolzat per unes quantes ajudes puntuals. En aquest moment, a partir de la seqüència metodològica i del modelatge metacognitiu plantejats en aquest programa de formació, sembla que han entès que la pràctica guiada, i la retirada progressiva dels ajuts, són molt més efectives. Això no vol dir que la incorporació d'aquestes pràctiques educatives a l'aula es faci automàticament. Els mateixos docents reconeixien que malgrat entendre la diferència, els hi calia més pràctica per sentir-se segurs en fer-ho a les seves aules. El que si sembla evident, que la idea ja l'han assimilada com a coneixement declaratiu, i el pas següent també es podria tenir en compte en fer un aprofundiment del tema en continuar una segona part del programa iniciat.
- El Context familiar de l'alumne, com a factor més decisius per afavorir o dificultar els processos d'ensenyament aprenentatge els alumnes que tant amoninava al grup de docents d'aquesta experiència, també ha sofert un canvi, que els ha donat una mica més de sensació de control dels aspectes més afectius implicats en la pràctica educativa a l'aula. Entendre que el context familiar té una repercussió directa sobre l'alumne, però que l'alumne és només un vèrtex **del triangle interactiu**, en el que docent i continguts poden equilibrar les possibles mancances i dificultats d'aquest, obre una sèrie de possibles noves respostes, que

poden anar des de ajustar el tipus d'ajudes donades a l'alumne, fins a prioritzar els continguts, pautar més les activitats, etc.

Els **factores que més han pogut afavorir que aquests canvis conceptuals** dels docents s'hagin pogut produir són múltiples i variats. Entre ells destacaria com a més influents els següents:

- **Partir dels interessos i motivacions dels docents.** Per iniciar un procés de canvi, cal la implicació personal, a partir de la necessitat de que hi ha quelcom en la pràctica educativa que es susceptible de millora. Per això és molt important que el/la formador/a sigui receptiu/va a les necessitats i les inquietuds dels docents per iniciar des d'aquestes el procés de canvi.
- Partir de les seves teories implícites dels processos d'ensenyament aprenentatge, de les que deriven metodologies concretes, que són fàcilment identificables, a partir de la informació recollida en la documentació del Centre, i de l'anàlisi del material didàctic emprat. Es possible que iniciar el procés de canvi des d'aquesta vessant més teòrica, possibilita la creació d'un clima de confiança amb el/la formador/a, que pot ser no es tant fàcil d'aconseguir si s'inicia el procés formatiu a partir de l'anàlisi directe de la pràctica educativa.
- **El tipus d'activitats i de material** emprat en el Programa de formació han intentat facilitar la construcció conjunta de coneixement. S'ha intentat crear un clima de col·laboració, en el que les activitats fossin engrescadores i possibilitessin la reflexió conjunta, l'anàlisi de la situació, per arribar a les conclusions més teòriques des d'una motivació i un interès que facilités l'assimilació d'un marc teòric que sustenta la concepció constructivista dels processos d'ensenyament aprenentatge que vertebrava la proposta d'ensenyament infusionat de les estratègies d'aprenentatge dels procediments vinculats amb la comprensió lectora.

Un dels aspectes més positius i enriquidors de la posada en pràctica d'aquest projecte de formació docent com a eina que possibilités el canvi conceptual dels docents, ha estat el feed-back constant entre pràctica i teoria, tant necessari per a evitar desconexions entre ambdós cares de la mateixa moneda. L'experiència d'aquest projecte, deixa molt evidenciat el fet de que la formació teòrica dels docents és necessària per refermar la seva pràctica diària. Sovint les respostes educatives que es donen a les aules, són ben intencionades i

plenes de sentit comú. Si aquesta pràctica educativa es veu recolzada per unes bases epistemològiques que la recolzin, s'establiran vincles entre la teoria i la pràctica que refermaran ambdós àmbits. Per l'altre banda, la pràctica educativa, pot ajudar a les teories a reconduir la seva posada en pràctica, a revisar els seus postulats metodològics i millorar per tant els seus vincles amb la realitat educativa, de la que s'ha de nodrir.

Ara bé, un dels aspectes que més creen resistències per part dels docents es precisament la posada en pràctica a l'aula d'aquests principis i bases teòriques, i les metodologies que se'n deriven. Quan arriba el moment de dur a terme una activitat concreta en un aula concreta, hi ha múltiples variables i factors que poden influir, i que s'han de controlar. Això pot generar una sèrie de pors a portar a terme noves experiències educatives a l'aula. Algunes d'aquestes possibles resistències podrien ser per exemple, por a deixar de fer activitats, de donar continguts o temes, en un intent de prioritzar la qualitat dels processos d'ensenyament aprenentatge, vers la quantitat d'activitats. Sembla molt arrelada la idea de que només fent moltes activitats, llegint molts textos, es pot esdevenir un lector expert. Plantejar-se la possibilitat de deixar de fer tantes activitats, per aconseguir que les que es facin puguin explicitar més els processos de presa de decisions, de regulació del mateix procés, de valoració.... això encara ofereix resistències. Aquestes resistències no són explicitades pels docents, però van sorgint al llarg dels temes tractats.

Un altre aspecte que genera certes resistències és a l'hora d'aplicar metodologies més participatives, en les que el control de l'activitat no depengui totalment del docent. Un factor que pot influir, i que ha anat sortint al llarg del programa, ha estat el fet de les dificultats per mantenir la motivació i l'atenció dels alumnes durant les sessions en la pràctica diària. Això pot desanimar als docents a l'hora d'aplicar metodologies noves que impliquin un major grau d'interactivitat. La por a que aquells alumnes que no segueixin normalment, és quedin fora d'aquest procés interactiu, els pot portar a continuar amb les seves metodologies en les que el control del procés els fa sentir-se més segurs.

Aquestes resistències als canvis, no són fruit d'una manca d'interès dels docents per millorar la seva pràctica educativa. Més aviat poden ser fruit d'una manca de mitjans i de temps per poder comprovar l'eficiència d'unes metodologies que necessiten d'una intervenció de caire formatiu, que els faciliti eines conceptuals i epistemològiques per entendre els principis psicopedagògics de la concepció constructivista que promou l'actual llei educativa. Només a partir d'aquesta perspectiva constructivista, es possible l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge, a partir del currículum, com a proposta

feta des de l'escola i per a l'escola, en el que es coneix com a ensenyament infusionat de les estratègies d'ensenyament aprenentatge.

Així doncs, és necessari continuar el programa de formació iniciat, per aprofitar els canvis aconseguits i continuar el procés de formació. Aquesta continuïtat ja ha sorgit al llarg de les conclusions, com a prospectiva d'aquest programa en concret. També seria interessant ampliar el programa a més docents del mateix Cicle, per poder obtenir més dades i poder fer un anàlisi més ampli, i com he dit al principi d'aquest apartat aprofitar l'esforç desplegat per fer aquest projecte per completar, verificar o refusar les conclusions que s'ha obtingut en aquest projecte de caire més introductori.

També és una experiència que es podria adaptar a altres cicles i etapes educatives. Cal tenir en compte que les estratègies de lectura es poden ensenyar des de l'Educació Infantil, fins a l'Educació Secundària. Seria molt interessant que a l'EI ja es comences a sensibilitzar als docents de la necessitat d'ensenyar més enllà de la descodificació dels textos escrits, i que es possibilités a l'alumnat l'apropament a textos diversos en situacions variades, i que aprofitant el potencial pedagògic del format interactiu de la lectura de contes, s'anessin assentant les bases per a una millor comprensió dels textos escrits, i per a unes experiències gratificant amb la lectura des de petits.

La formació docent per a l'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge de la lectura a l'etapa educativa infantil i primària possibilitaria una intervenció de caire preventiu, en millorar la qualitat de les pràctiques educatives. Però en l'actualitat, les dificultats de comprensió lectora de gran part de l'alumnat en arriba a la Secundària obligatòria, fan necessària una intervenció en aquesta etapa.

Les estratègies d'aprenentatge que possibilitin als alumnes l'ús estratègic dels procediments vinculats amb la lectura, s'ha d'ensenyar de forma deliberada i intencional, i s'han de fer a l'aula a partir del desenvolupament del currículum. Només a partir de la formació docent que possibiliti al professorat a ensenyar estratègies d'aprenentatge, es podrà integrar aquest tipus de proposta a l'aula. Que els alumnes reflexionen sobre el seu propi procés d'aprenentatge, i que els docents puguin orientar-los en la presa de decisions necessària per portar a terme una tasca i afavorir el coneixement declaratiu, procediment i condicional dels estudiant respecte als seus propis procés d'aprenentatge, només es pot fer en el propi context escolar. I això necessita d'una intervenció de caire formatiu com la proposada en aquest projecte.

IV. Referències bibliogràfiques

- Caivano, F.** (1998). *El sacapuntas*. Madrid: Comunidad Escolar/MEC
- Castelló, M.** (1998) L'ensenyament d'estratègies d'aprenentatge de la lectura. Apartat 3 del mòdul 4 d'estratègies d'aprenentatge. Barcelona: UOC
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A.** (1993) El Constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Coll, C.; Gomez-Granell, C.** (1995) De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogia n°221*
- Coll, C.** (1998) La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar. Mòdul 6 de l'assignatura de Psicologia de la instrucció. Barcelona: UOC
- Mateo, J.; Vidal, M.C. (coordinadors) i altres** (1997) Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica. Barcelona: UOC
- Monereo, C.** (1993) Un estudio sobre la formación de profesores estratégicos: consecuencias conceptuales, metodológicas e instruccionales". A: C. Monereo (comp.). Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción. Barcelona: Domènech.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez Cabaní, M.L.** (1997). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Monereo, C.(coord.); Castelló, M.**(1997).Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. (coordinador) i altres** (1998) Estratègies d'aprenentatge. Volum I, Assessorament i formació del professorat. Barcelona: EDIUOC
- Monereo, C.** (1996) Estrategias para aprender a pensar bien. *Cuadernos de Pedagogia n° 237*
- Pérez Cabaní, M L** (1998). La formació del professorat per a ensenyar estratègies d'aprenentatge. Mòdul 3 estratègies d'aprenentatge. Barcelona: UOC
- Rueda, M.I.; Sánchez, M.** (1998). Les dificultats d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Mòdul 2 dificultats d'aprenentatge. Barcelona UOC
- Sánchez, E.** (1998). Dificultats d'aprenentatge. Les dificultats en la comprensió i l'expressió de textos escrits. Mòdul 4. Barcelona: UOC
- Solé, I.** (1987). L'ensenyament de la comprensió lectora. Barcelona: CEAC
- Solé, I.** (1997). *La concepción constructivista y el asesoramiento en Centros*. Infancia y Aprendizaje n° 77. Barcelona.
- Teberosky, A. ; Solé, I.** (1998) Psicopedagogia de la lectura i l'escriptura. Barcelona: UOC

V. Annexos

Annex 1. Instruments de recollida de la informació

Annex 2. Instruments d'anàlisi de la informació

Annex 3. Programa de Formació