

Contribucions de la comunitat científica internacional sobre aprenentatge de la lectura i superació del fracàs escolar

Iveta Kesane*
Laura Ruiz**

Resum

Es presenten les contribucions que la comunitat científica internacional està fent sobre aprenentatge de la lectura, atenent les teories i pràctiques que estan reproduint el fracàs escolar i aquelles que estan contribuint a superar-ho. Aquests resultats formen part del projecte *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), finançat pel VI Programa Marc de Recerca Europea. Actualment és la recerca sobre educació escolar de més abast que s'està portant a terme a Europa, participen 15 universitats de 14 països europeus i està coordinada pel CREA, Centre de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona.

Paraules clau

lectura, fracàs escolar, estudiantat en risc, aprenentatge accelerat, intervenció precoç, interacció, participació i formació de familiars

Recepció de l'original: 1 de desembre de 2009

Acceptació de l'article: 5 de gener de 2010

Introducció

El resultat de la literatura científica que recollim al present article formen part del projecte *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), finançat pel VI Programa Marc de Recerca Europea. Actualment és la recerca sobre educació escolar de més abast que s'està portant a terme a Europa. En el projecte participen 15 universitats de 14 països europeus i està coordinat pel CREA, Centre de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats de la Universitat de Barcelona.

Dels sis projectes que conformen INCLUD-ED, els resultats presentats en aquest article corresponen al «Project 2. European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?», que ha tingut com a objectiu general analitzar els components de les pràctiques educatives que disminueixen els índexs de fracàs escolar i els que ho augmenten. Concretament, es presenten els elements relacionats amb l'aprenentatge de la lectura. Es parteix del fet que la lectura és una de les claus en l'àrea de la dimensió instrumental de l'aprenentatge, així com un dels principals criteris utilitzats en els diferents programes internacionals d'avaluació, com el PISA, dut a terme per l'OCDE. En aquestes avaluacions la lectura és un dels elements avaluats conjuntament amb les matemàtiques i les ciències. Les competències lectores són fonamentals per aconseguir un aprenen-

(*) Investigadora al Baltic Institute of Social Sciences. Ha participat a diverses investigacions entorn a la integració i la immigració a Letònia. Master of Arts in Social Sciences in the Global Studies Programme a la Albert Ludwigs University of Freiburg i a la University of KwaZulu-Natal. Adreça electrònica: iveta.kesane@biss.soc.lv

(**) Investigadora de CREA i del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Una de les seves línies de recerca es l'educació democràtica superadora de desigualtats socials. Adreça electrònica: lauraruizeugenio@ub.edu

tatge d'èxit i l'estudiantat que tingui dificultats en aquesta àrea tindrà seriosos problemes en les altres àrees d'aprenentatge.

Part de la literatura referent als aspectes teòrics de l'aprenentatge de la lectura està dedicada a la descripció i l'avaluació dels programes de lectura, o als programes de reforma escolar els quals inclouen la lectura com un dels principals aspectes. Algunes recerques també identifiquen pràctiques que el professorat considera efectives. La majoria d'aquesta literatura, com recollim en aquest article, assenyala la importància de centrar-se especialment en l'alumnat en risc d'exclusió social per tal que arribi al mateix nivell que els seus companys i companyes en les habilitats i competències lectores.

Veurem com la comunitat científica internacional demostra que aquesta finalitat s'assoleix quan s'apliquen programes de detecció precoç a l'alumnat amb dificultats, s'intervé amb accions d'acceleració de l'aprenentatge i es duen a terme sessions dissenyades específicament per accelerar-ho. També destaquen que la interacció en petits grups col·laboratius i heterogenis en nivell de lectura, gènere i origen cultural, en els quals hi col·laboren amb els nens i les nenes familiars i altres persones adultes de la comunitat, també és un factor clau en la superació de les dificultats de lectura i la contribució a la superació del fracàs escolar, així com centrar-se en potenciar les estratègies metacognitives de l'alumnat que ja utilitza quan llegeix a través de preguntes de comprensió i reflexió crítica, promovent el debat i la imaginació.

Es constata que la segregació de l'alumnat amb dificultats de lectura porta al cercle de la reproducció de baixos resultats i, per tant, al fracàs escolar i l'exclusió. Per contribuir a la superació de les dificultats en l'aprenentatge de la lectura, del fracàs escolar i l'exclusió és necessari, per tant, evitar la segregació, i que els nens i nenes amb més dificultats a través de les estratègies abans esmentades accelerin el seu aprenentatge i segueixin el mateix currículum que la resta de companys i companyes, i a les mateixes aules.

Metodologia

La cerca de la literatura científica sobre lectura es va fer a través de l'accés a les principals bases de dades, concretament per mitjà de ISI Web of Knowledge, que conté informació sobre les millors revistes científiques dels rànquings internacionals, i accedint, d'aquesta manera, a les revistes més rellevants que publiquen les últimes contribucions en l'àrea de l'aprenentatge de la lectoescriptura. Hem utilitzat també les bases de dades ERIC i PsycINFO per identificar els autors i les autores més rellevants que estan publicant sobre aprenentatge de la lectura i les millors pràctiques en aquesta àrea.

Altra documentació científica analitzada han estat els informes del programa d'avaluació internacional de l'alumnat (PISA), de 2000 i de 2003, així com l'informe específic que avalua els resultats de l'estudiantat en habilitats lectores. Finalment, hem accedit a llibres, capítols de llibres, tesis doctorals i articles de revistes que no estan a la pàgina web d'ISI però són rellevants per les aportacions científiques que han realitzat en la matèria que ens interessa.

Hem d'assenyalar que moltes de les pràctiques que aquesta literatura científica analitza no són europees, sinó que hem considerat teories i pràctiques internacionals i el criteri de selecció ha estat la importància de les seves contribucions científiques.

Lectura i fracàs escolar

L'efecte Mateu a l'aprenentatge de la lectura

L'efecte Mateu està basat en la idea que aquell que més té, més rep. Aquest efecte està molt reconegut en diferents àrees. Merton (1968, 1973) al camp de la sociologia va mostrar com els científics que tenien un major reconeixement a la comunitat científica internacional, normalment eren més reconeguts encara que els seus treballs siguin similars als d'altres científics que ho són menys.

Així, els científics que ja han estat bastant reconeguts, com a conseqüència de l'efecte Mateu són els que tindran més oportunitats encara d'augmentar el seu reconeixement. Stanovich (1986) va aplicar el concepte a les pràctiques de lectura. Per exemple, a l'àrea de vocabulari, l'alumnat amb un bon desenvolupament del vocabulari probablement adquirirà més paraules noves que l'alumnat que té menys vocabulari (Blachowicz i Obrochta, 2005). A més a més, l'estudiantat més qualificat participarà a més activitats de lectura mentre que l'alumnat amb una baixa qualificació llegirà menys, d'aquesta manera s'incrementarà més la bretxa entre l'estudiantat més qualificat i el menys qualificat. Stanovich (1986) assenyala com sovint les pràctiques per l'aprenentatge de la lectura que s'apliquen no tenen en compte aquest efecte i continuen reproduint les dificultats en aquests nens i nenes en lloc d'accelerar el seu aprenentatge. Aquesta és una pràctica excloent amb conseqüències a llarg termini que porten a fracassar també en les altres àrees d'aprenentatge que necessiten de les habilitats lectores. Per tant, els nens i les nenes que no superen les dificultats en l'aprenentatge de la lectura tindran dificultats en les altres àrees d'aprenentatge acadèmic.

Alumnat amb llengües minoritàries: fluïdesa oral abans que aprendre a llegir

L'alumnat amb llengües minoritàries són un grup en situació de risc pel que fa als objectius d'assoliment de les habilitats lectores en la nova llengua que aprenen i, per tant, de fracàs escolar. Les dificultats que pot tenir aquest col·lectiu es deriven dels problemes addicionals que comporta l'aprenentatge d'una nova llengua. Algunes pràctiques de lectura i les errònies concepcions sobre l'aprenentatge d'aquest col·lectiu han incrementat l'efecte Mateu que recau sobre aquests nens i nenes.

Una d'aquestes concepcions errònia és la falta de coneixement de la hipòtesi de la interdependència lingüística (Cummins, 2000). L'autor planteja que s'ha de tenir en compte que els nens i les nenes de minories utilitzen recursos de la seva llengua materna en el procés d'aprenentatge de la segona llengua. Però aquesta hipòtesi normalment no ha estat la que ha guiat els programes de lectura per aquests nens i nenes i se'ls ensenya la nova llengua com si estiguessin començant de zero, com si no tinguessin cap competència i habilitat lingüística, fent que comencin des de nivells molt bàsics, i moltes vegades utilitzant estratègies inapropiades que corresponen a edats menors que les que tenen.

Aquesta concepció limitada de l'aprenentatge afirma que aquests nens i nenes han d'haver assumit un nivell elevat en competències comunicatives en la nova llengua abans que puguin començar a fer activitats de lectura. Aquesta és una concepció excloent que contribueix a reproduir i no a superar les dificultats de lectura i, per tant, el fracàs escolar. Així, com planteja Cummins (2000), s'ha d'insistir en reforçar ambdues competències a la vegada, l'oral i l'escrita, en l'aprenentatge de la segona llengua. Aquesta és una pràctica comuna que endarrerix la comprensió lectora en els estudiants de llengües minoritàries en relació a l'estudiantat que té una fluïdesa en la llengua hegemònica (Anderson i Roit, 1996).

Segregació: tracking i streaming

La recerca de Kainz i Vernon-Feagans (2007) planteja els factors que influeixen la millora de l'aprenentatge als nivells inicials i com la segregació a l'escola elemental està associada amb baixos rendiments en lectura. L'informe PISA de 2000, amb el títol *Factors escolars relacionats amb la igualtat i la desigualtat* (OCDE, 2000b), va mostrar una correlació negativa entre segregació i èxit a lectura:

Als països de l'OCDE, els resultats en l'aprenentatge de la lectoescriptura més elevats són als països on tenen sistemes educatius en els quals als 15 anys l'alumnat encara no ha estat seleccionat (una mitjana de 517 punts) i els resultats més baixos es donen als països on la selecció ha començat abans dels 14 anys (476 punts de mitjana). (OCDE, 2000b, p. 57-58)

En aquest sentit, s'ha demostrat que les pràctiques que utilitzen *tracking* (selecció de l'alumnat segons itineraris diferenciats) en edats més joves i també prioritzen la segregació per a grups específics d'alumnat (*streaming*), obtenen pitjors resultats.

Chorzempa i Graham (2006) van realitzar un estudi en centres educatius. El 63% d'aquests utilitzaven estratègies inclusives per treballar l'aprenentatge de la lectura, com ara que els nens i les nenes treballassin en grup. Aquestes pràctiques eren positives perquè estaven donant resposta a les necessitats formatives de l'alumnat. Aquest estudi inclou claus per entendre que les conseqüències de la segregació són especialment negatives per a l'alumnat en situació de risc. En els centres on es portava a terme segregació, els grups amb habilitats lectores més baixes, encara eren els que feien durant més temps activitats no instrumentals, tenien menys oportunitats d'utilitzar materials de lectura i se'ls potenciava menys que desenvolupessin el pensament crític. D'aquesta manera, en lloc d'accelerar l'aprenentatge, aquestes pràctiques el disminuïen. Chorzempa i Graham (2006) demostren que el *streaming* (segregació per grups de nivell) no prioritza l'acceleració dels aprenentatges de l'alumnat i perpetua les desigualtats.

Entorn de l'alumnat i barreres a la participació de les famílies

Tant PISA 2000 com PISA 2003 mostren que existeix una gran correlació entre el nivell socioeconòmic i els resultats acadèmics. PISA 2000 (OCDE, 2000a), a l'edició que es va centrar en els resultats de lectura, destaca als seus resultats que el nivell socioeconòmic té un gran impacte a l'aprenentatge de la lectura. L'alumnat que a casa seva té accés a la cultura clàssica té millors resultats en habilitats lectores que aquells que no tenen aquest accés. Aquest element ha estat confirmat per Chatterji (2006), el qual afirma que l'interval de temps que es dedica a la lectura a casa influeix en els resultats que s'obtenen posteriorment a les activitats de lectura. D'aquesta

manera, un resultat previsible és que el *home literacy environment* (HLE) [el temps dedicat a casa a realitzar activitats de lectoescriptura] té una relació directa amb el vocabulari de l'estudiantat i la comprensió lectora (Van Steensel, 2006). La relació amb el nivell socioeconòmic sembla ser clara: com és exemplificat per Heath (1983), els nens i les nenes que provenen de famílies acadèmiques i de classe mitjana tenen experiències de lectura a casa que són molt similars a les que es trobaran a l'educació escolar. Per tant, aquests nens i aquestes nenes estaran en avantatge si els comparem amb els nens i les nenes que no han tingut aquests tipus d'experiències perquè no pertanyen a famílies on existeix un entorn acadèmic. Així, la no disponibilitat i la no promoció de la cultura clàssica, la manca d'accés a recursos de lectura de les famílies de classe baixa i el poc HLE dels nens i de les nenes d'aquestes famílies són elements excoents que contribueixen a reproduir les desigualtats en les habilitats de lectura i acadèmiques.

També, quan ens referim a la relació entre el nivell socioeconòmic i educatiu de les famílies i els baixos nivells en lectoescriptura dels nens i de les nenes, és important insistir que això es degut a una manca de coneixement particular o a una manca de recursos, que fa que algunes famílies no puguin compartir moments per dedicar a la lectoescriptura a casa. Això no significa que no tinguin cura o no es preocupin per l'educació i per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels seus fills i de les seves filles. El fet de no tenir-ne un coneixement suficient pot causar que a vegades les famílies se sentin aclaparades per les activitats sobre lectoescriptura que els nens i les nenes porten a casa (Delgado Gaitán, 1992). La visió oposada, que sovint es dona, no ajuda a superar les barreres que existeixen entre l'entorn de les famílies i l'educació dels seus nens i les seves nenes.

Afirmacions com que des del context familiar no es potencia ni es considera necessari l'aprenentatge de la lectura solen ser comunes entre el professorat. En aquesta línia, a vegades es reforcen estereotips i es transmeten baixes expectatives sobre aquells i aquelles alumnes que provenen de contextos més desfavorits. La derivació de tota la responsabilitat sobre les dificultats d'aprenentatge de l'alumnat vers les famílies o vers les capacitats individuals de l'alumnat sovint és un discurs present que reproduceix les desigualtats i no contribueix a superar-les (Soler, 2003-2005).

Una altra qüestió important està en relació amb el camí a través del qual es poden aplicar estratègies transformadores. Com veurem més endavant, les sessions específicament molt estructurades per a l'acceleració de la lectura (*highly-structured lessons*) són una experiència que incrementa els resultats sobre lectura. Tot i això, aquestes mesures d'organització que promouen la lectura a l'escola no haurien d'anar en detriment de la participació de les famílies i la comunitat en aquestes activitats, o la reducció del nombre d'activitats en les quals les famílies i altres membres de la comunitat llegeixen amb els nens i les nenes a l'escola, així com activitats escolars dins o fora de l'horari escolar. Aquest tipus de sessions estructurades per a l'acceleració de la lectura, per tant, no haurien d'ignorar o disminuir la participació de familiars entesa des d'una àmplia concepció, com veurem més endavant.

Per exemple, *America's Choice* i *Success For All* són dos programes similars fins a cert punt. Algunes d'aquestes similituds inclouen centrar-se en l'estudiantat amb risc d'exclusió i l'ús d'aquestes sessions estructurades per a la lectura. Però *Success For All* ha obtingut millors resultats que *America's Choice*, segons Correnti i Rowan (2007). La

clau de la diferència entre aquests dos programes està en el rol que juguen les famílies a cadascun d'ells. Mentre *America's Choice* adopta més pràctiques especialitzades, manté a les famílies fora de les decisions i de les aules, en canvi, *Success For All* (Madden *et al.*, 1991) es basa en la participació de tota la comunitat als espais de decisió del centre escolar, assegurant així que les famílies estiguin més implicades en l'educació dels seus nens i de les seves nenes. Per tant, una concepció limitada de la participació de les famílies pot portar a pitjors resultats en lectura.

Lectura i superació del fracàs escolar

Centrar-se en l'alumnat en risc d'exclusió

Els programes amb la finalitat de disminuir el fracàs escolar parteixen de centrar-se en l'estudiantat en risc d'exclusió social o que tenen seriosos problemes en l'aprenentatge de la lectura. En lloc de centrar-se en la segregació i en l'educació compensatòria, pràctiques que incrementen el risc de quedar-se sempre endarrere, els programes que contribueixen a superar el fracàs escolar estan dirigits a accelerar el procés d'aprenentatge d'aquest estudiantat amb la finalitat que puguin aconseguir el mateix nivell que la resta de companys i companyes de classe.

Un exemple d'aquest tipus d'experiències el trobem al projecte *Accelerated Schools Programme* (Levin 1987), que té l'objectiu d'aconseguir un augment del nivell acadèmic i posa un especial èmfasi en l'estudiantat en situació de risc. En comptes d'utilitzar estratègies d'educació compensatòria acceleren l'aprenentatge partint de les altes expectatives envers l'estudiantat. També impliquen a tota la comunitat en el disseny de la transformació de l'escola i, com hem assenyalat, aquest és un dels factors que estan contribuint a la superació del fracàs escolar. Existeixen d'altres programes d'aprenentatge que posen una especial atenció en l'estudiantat en situació de risc que milloren els resultats en l'aprenentatge de la lectoescriptura, entre els quals podem citar el programa ja mencionat *Success For All* (Madden *et al.*, 1991), així com les comunitats d'aprenentatge (Gómez i Vargas, 2003) o *Reading Recovery* (Pinnell, 1989), que descriurem més endavant.

A les nostres societats multiculturals, una gran part de l'alumnat en risc d'exclusió és estudiantat que no parla la llengua hegemònica. Com hem anotat anteriorment, una errònia concepció sobre l'aprenentatge de la llengua en aquest col·lectiu ha generat que es desenvolupessin pràctiques no adequades. Cummins (2000) defensa «la interdependència lingüística», a través de la qual aquests nens i aquestes nenes poden transferir coneixement lingüístic de la seva primera llengua per a l'aprenentatge de la segona. A més, és important que s'utilitzin també amb aquest col·lectiu textos escrits, ja que en contrast amb el llenguatge oral, el text escrit és estable i per tant motiva més a la relectura, la reflexió i la comprensió al poder tornar al contingut sempre que es vulgui (Anderson i Roit, 1996).

Aquesta visió també es defensada per Snow (1983), qui extrau importants semblances en el desenvolupament i l'aprenentatge d'ambdues llengües. Anderson i Roit (1996) afirmen que la utilització de textos escrits és crucial en el desenvolupament de l'ensenyament de la llengua, per fomentar-ne les habilitats lectores i que ha de començar més aviat del que s'acostuma a fer. L'estudiantat no necessita tenir una fluïdesa en el llenguatge oral per a poder començar amb activitats d'aprenentatge

de la lectura. Per tant, reforçar estratègies entre la llengua oral i escrita des del començament del procés d'aprenentatge és una pràctica educativa que està contribuint a disminuir el fracàs escolar.

Anderson i Roit (1996) fent una ullada a les observacions a l'escoles, a les anàlisis d'històries de vida, a les converses amb professorat i persones administradores, i a l'anàlisi de les demostracions de sessions d'ensenyament basades en aquesta línia en escoles de Canadà i Estats Units en les quals l'estudiantat de llengües minoritàries està obtenint bons resultats, van identificar les competències que l'estudiantat hauria d'aconseguir en relació a la comprensió lectora, van elaborar una sèrie de recomanacions per a l'ensenyament de la lectura a l'estudiantat de llengües minoritàries, i van descriure estratègies que milloren les competències dels lectors i les lectores.

A continuació, resumim alguns dels aspectes més destacats de les estratègies que prioritzen l'alumnat en risc i que estan contribuint en la prevenció del fracàs escolar, especialment en l'estudiantat de llengües minoritàries:

- Utilitzar l'anglès (o la llengua hegemònica del sistema educatiu del país corresponent) amb flexibilitat, partint, per exemple, que l'estudiantat pot preguntar en la seva llengua original (Cummins, 2001).
- Insistir en la importància que hi hagi un aprenentatge precoç i accelerat de la llengua acadèmica (oral i escrita). Utilitzar vocabulari adient per a la comprensió dels aprenentatges que es donen en contextos acadèmics (Valdès, 2004; Gee, 2004). L'estudiantat de llengües minoritàries necessita assolir un alt nivell en competències acadèmiques de la llengua si vol tenir èxit escolar (Cummins, 2000). A aquest estudiantat també se li exigeix que passin els tests estandaritzats que mesuren les competències en la llengua.
- Que l'aprenentatge tingui un sentit, que parteixi de contextos significatius que siguin importants per a ells i elles (Carlo *et al.* 2004; McIntyre, 2007). Experiències com les tertúlies literàries dialògiques analitzades per Soler (2004) han demostrat com contribueixen a proveir un context d'aprenentatge de la lectura, augmentant el significat que tenen els textos o llibres llegits. Les tertúlies literàries dialògiques són una experiència portada a terme en comunitats d'aprenentatge (Elboj *et al.* 2003) entre les famílies i entre els nens i les nenes.
- Incloure la llengua i la cultura d'aquestes famílies en el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura (Lucas *et al.*, 1990). L'aprenentatge de la lectura no es pot separar de la dimensió pràctica i ha d'estar relacionat amb la comprensió del món i la capacitat de formar part d'aquest (Freire, 1970). Per tant, l'estudiantat de minories culturals necessita també llegir textos que els hi possibiliti comprendre la seva cultura.
- Potenciar la interacció a l'aula (Soler, 2003-2005), que entre l'estudiantat tinguin converses naturals en la llengua hegemònica en lloc de fomentar que estiguin quietos i que parlin el mínim possible. Incloure persones voluntàries (familiars, altres membres de la comunitat), a més del professorat, en les activitats de lectoescriptura. Així professorat, estudiantat, famílies i voluntariat llegiran i debatran conjuntament. Potenciar que entre l'estudiantat parlin d'allò que han llegit, de les dificultats i solucions que han trobat en la lectura, treballant de manera col·laborativa en petits grups i promovent la reflexió crítica (Soler, 2003-2005; Wells, 1989; Wells i Arauz, 2006).

Intervenció precoç

Hurry i Sylva (2007) analitzen l'efectivitat de dos models d'intervenció precoç per a alumnat amb dificultats en l'aprenentatge de la lectura i mostren com la intervenció precoç contribueix a la reducció del fracàs en el procés d'aprenentatge de la lectura. D'aquesta manera es trenca amb l'anomenat efecte Mateu, encara que aquest tipus d'intervencions soles no són suficients a llarg termini. Sloat *et al.* (2007) també destaquen els beneficis de la intervenció precoç. Assenyalen que els nens i les nenes que fracassen en l'aprenentatge de la lectura durant l'escola primària, en la majoria dels casos, mai aprendran a llegir bé. Partint d'aquesta premissa orienten sobre com dur a terme un programa d'intervenció precoç per a nens i nenes de cinc anys i assessoren el professorat per què puguin identificar precoçment les dificultats en l'aprenentatge de la lectura que poden tenir els nens i les nenes.

Un dels programes analitzats per Hurry i Sylva (2007), *Reading Recovery*, inicialment desenvolupat a Nova Zelanda per Marie Clay i actualment també a Anglaterra, Canadà i Austràlia, té la finalitat de dur a terme accions específiques dirigides a aquell estudiantat que al final del primer grau té serioses dificultats amb la lectura i l'escriptura (Pinnell, 1989). El principal objectiu és que els nens i les nenes amb més dificultats en l'aprenentatge puguin arribar a assolir els nivells dels seus companys i de les seves companyes. El programa consta de sessions d'aprenentatge individualitzat, mitja hora diària durant un període de entre 12 i 20 setmanes, amb un professorat format per aquesta tasca. Els bons resultats obtinguts per aquest programa, esmentats per Pinnell (1989), han promogut que es portés a terme el programa *Every Child Reader*, en nens i nenes de tres anys. Aquest programa es va dur a terme a Londres amb la col·laboració d'entitats benèfiques, del sector empresarial i el govern. El programa es va centrar en la implementació del mateix mètode utilitzat al *Reading Recovery* en nens i nenes amb problemes greus en l'aprenentatge de la lectura. La majoria de nens i nenes pertanyien a famílies de minories culturals o amb problemes socioeconòmics. Altres accions d'intervenció precoç dins del programa *Reading Recovery* van ser:

- *Early Literacy Support*¹, 60 sessions d'un programa de suport destinat a assegurar que cada nen i nena pugui participar, al finalitzar el primer any de l'escola primària, a la *literacy hour* establerta pel govern del Regne Unit. Aquest programa té l'objectiu d'accelerar l'aprenentatge de l'alumnat fent que llegeixin cada dia durant 20 minuts en petits grups.
- *Talking Partners* (KPMG, 2006a), és un programa centrat en accelerar les competències en la llengua oral, a través del qual treballa un professor o professora amb 3 alumnes durant 20 minuts.
- *The Fischer Family Trust* (FFT)², té la finalitat de promoure una participació completa de l'estudiantat en sessions de 20 minuts amb treball individualitzat, amb nens i nenes que s'inicien en la lectura durant el primer curs de primària (KPMG, 2006a).

(1) <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/literacy/63469/>

(2) http://www.fischertrust.org/lit_els.aspx

Es va realitzar un informe amb els resultats del primer any d'implementació de les accions d'intervenció precoç (KPMG, 2006a). Aquest informe descriu el model d'intervenció precoç que el govern del Regne Unit ha dut a terme (*Primary National Strategy*) i està basat en tres estratègies de suport:

1. La inclusió diària efectiva de tots els nens i nenes en formació de qualitat en lectoescriptura.
2. Intervenció addicional de treball amb petits grups per a nens i nenes que poden arribar a la mitjana del nivell de la resta de companys i companyes com a resultat d'aquest treball.
3. Accions específiques de suport destinades a nens i nenes amb necessitats educatives especials (KPMG, 2006a, p. 24).

L'informe destaca que tres quartes parts dels nens i de les nenes que han participat al programa, en la seva finalització, han aconseguit la mitjana del nivell en lectoescriptura per a la seva edat. D'altra banda, es va dur a terme una avaluació dels costos a llarg termini de les dificultats en lectoescriptura per aquest programa (KPMG, 2006b) i mostra com *Every Child a Reader* és efectiu en relació als costos econòmics, amb un retorn d'inversió entre 14.81 i 17.56 lliures per cada lliura gastada. Una altra característica del programa que també és rendible econòmicament és tenir professorat altament qualificat, així la formació del professorat és un element clau que han de tenir en compte tots els programes escolars que estiguin adreçats a reduir el fracàs escolar, com també assenyalen Lucas, Henze i Donato (1990).

Programes amb sessions molt estructurades per l'acceleració de l'aprenentatge de la lectura

Rowan, Camburn i Correnti (2004) i Correnti i Rowan (2007) destaquen la importància d'un programa d'instrucció ben definit per a la lectura amb la finalitat d'incrementar-ne el potencial per aconseguir uns bons resultats. Seguint amb això, els programes que no desenvolupen sessions molt estructurades amb aquesta finalitat, com les *Accelerated Schools*, aconsegueixen pitjors resultats en lectura quan els comparem amb d'altres programes amb característiques similars com *Success For All* o *America's Choice*, que sí les duen a terme. Per exemple, el programa *America's Choice* posa un especial èmfasi que tot l'estudiantat aconsegueixi un mateix nivell en lectoescriptura, tenint altes expectatives per a tot l'alumnat i a través de l'implementació d'estratègies clarament definides. Partint del que plantegen Correnti i Rowan (2007), *Success For All* dóna un assessorament més explícit sobre el currículum en lectura, proveint setmanalment guies didàctiques molt definides per a les diferents sessions, i aconsegueix els millors resultats. Dur a terme sessions específiques d'aprenentatge de la lectura altament definides i estructurades, com al projecte *Success For All*, està considerat una bona pràctica que contribueix a la superació del fracàs escolar. Això és degut al fet que un procés ben definit és més apropiat per a una correcta implementació que un que no ho estigui.

Interacció

A més del que ja hem esmentat en relació a la interacció, hi ha altres recerques que demostren que aquest element és un factor clau en l'aprenentatge de la lectura. Un

clar exemple són els programes de lectura de *Success For All* (Madden *et al.*, 1991). Un d'ells, *Early Childhood*, centrat en nens i nenes de preescolar i llar d'infants, té la finalitat de promoure i desenvolupar, entre d'altres àrees, les competències en lectoescriptura, o els programes elementals³. *Success for All* parteix de les aportacions de les investigacions i emfatitza l'aprenentatge col·laboratiu (Stevens i Slavin, 1995) com una eina amb poder que contribueix a assolir les competències en lectoescriptura. Així, en una sessió normal de lectura, després que el professor o la professora hagi introduït alguns elements centrals de la sessió, l'estudiantat treballa en grups heterogenis de quatre o cinc infants, potenciant el treball en equip i posant èmfasi perquè aconseguen ser un equip, motivant la cooperació en lloc de la competició. També, d'acord amb el que plantegen Correnti i Rowan (2007), a les sessions de lectura *Success For All* es duen a terme tasques específiques de comprensió de la lectura, com contestar a breus qüestions o escriure-les i tenir debats en parelles. El compromís en potenciar la interacció i la col·laboració també es pot trobar en d'altres experiències reeixides, com les comunitats d'aprenentatge, les quals es basen en l'aprenentatge dialògic (Aubert *et al.*, 2008; Elboj *et al.*, 2003). Slavin & Cheung (2004) reconeixen que els programes de lectoescriptura de *Success For All* són efectius i citen alguns dels estudis que han demostrat la seva efectivitat. Correnti i Rowan (2007) també estan d'acord que els resultats aconseguits pels programes de lectura de *Success For All* són bons.

Meisinger *et al.* (2004) constaten l'efecte positiu de la interacció en les pràctiques de lectura per parelles, les quals estan incrementant la fluïdesa de la lectura. Cada alumne treballa un text amb la seva parella i el llegeixen conjuntament a classe. Es va alternant el torn de la lectura, quan un llegeix l'altre monitoritza la lectura del que llegeix i l'ajuda amb el vocabulari. Aquestes experiències funcionen millor quan els membres de les parelles s'intercanvien amb d'altres.

La recerca sobre els beneficis de la inclusió oposada a la segregació duta a terme per Wu (2005) assenyala que l'estudiantat amb llengües minoritàries aprèn millor la segona llengua quan interactua amb els seus companys i les seves companyes angloparlants i quan aprèn entre estudiantat amb diferents nivells en les competències de la llengua. PISA 2000 (OCDE, 2000b) mostra que qualitat i equitat no estan oposades i que els sistemes escolars amb menys segregació a partir dels 15 anys tenen millors resultats en lectoescriptura.

El programa *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) també posa èmfasi en el treball col·laboratiu entre l'estudiantat. Com Guthrie, Anderson, Alao i Rinehart (1999) posen de manifest:

El professorat de CORI potencia que l'estudiantat treballi conjuntament en la comprensió dels elements conceptuals, adquirint estratègies cognitives, i aprenent a comunicar-se efectivament en grup. (Guthrie *et al.*, 1999 p. 346)

Les conclusions del seu estudi suggereixen que les classes del programa CORI aconseguen més motivació en l'estudiantat que les classes tradicionals.

Wood (2004), a través de l'estratègia metacognitiva que anomenen *Imagine, Elaborate, Predict, and Confirm* (IEPC), manifesta la importància de la participació activa

(3) <http://www.successforall.net/>

en les sessions a l'aula perquè es dona l'oportunitat de tenir experiències compartides a l'estudiantat i això té una relació directa en l'aprenentatge de la lectura. L'estratègia IEPK parteix d'un text amb un escenari inicial que han de llegir els nens i les nenes. A partir d'aquest escenari inicial, tota la classe discuteix conjuntament el que ha pensat sobre com es desenvoluparia la narració ja que queda oberta a totes les possibilitats que imaginin.

Soler (2003-2005), a la seva recerca amb estudis de cas en centres educatius que potencien la interacció en l'aprenentatge de la lectura, emfatitza que la interacció i el diàleg igualitari entre els nens i les nenes i amb la comunitat contribueixen a la superació del fracàs escolar i de problemes de convivència. A la seva recerca es defineix la lectura dialògica com aquella que implica un augment i pluralitat de les interaccions entre nens, nenes i persones adultes a l'escola i la comunitat a través de la seva participació a l'aula i en d'altres espais d'aprenentatge (biblioteques tutoritzades, ludoteques, aules digitals, a les llars, etc.) entorn a activitats de lectura. La lectura dialògica parteix de quatre elements clau (Soler, 2003-2005):

- a) Motivació i creació de sentit
- b) Comprensió compartida
- c) Ús i utilitat
- d) Dimensió instrumental

Els centres que duen a terme activitats de lectura dialògica també organitzen l'aula amb grups interactius (Aubert *et al.*, 2008). Aquests grups permeten augmentar les interaccions amb les persones adultes que, a més del professorat, entra a l'aula així com amb el grup d'iguals. En aquest sentit, es multipliquen els moments d'aprenentatge entre les diferents persones, fomentant l'augment dels nivells de lectura de tots els nens i totes les nenes. Les relacions entre el grup d'iguals en el procés d'aprenentatge de la lectura poden ser especialment beneficioses perquè permeten que l'alumnat se'n senti responsable del seu propi procés i del de la resta de companys i companyes. La comprensió d'un text és l'èxit de tots i totes, no un èxit individual. A través del diàleg igualitari que es dona en aquests grups, els nens i les nenes aprenen a ajudar-se, a compartir esforços, a explicar-se les coses mútuament, a animar-se uns als altres, a debatre, etc. D'aquesta manera es produeix un gran desenvolupament de les habilitats comunicatives i lectores a la vegada que millora la solidaritat entre tot el grup-classe (Soler, 2003-2005).

Formació i participació de familiars

Un altre factor clau que identifica la comunitat científica internacional en la millora de les competències i habilitats lectores és la formació en la lectoescriptura o alfabetització per a famílies amb nivell acadèmic baixos. Smith i Elish-Piper (2002) constaten que una bona pràctica en l'aprenentatge de la lectura ha d'incloure el reconeixement de l'estat real del nivell de lectoescriptura de les famílies de l'alumnat que o no estan alfabetitzades o bé tenen un nivell molt baix d'alfabetització. Quan les famílies amb baixos nivells d'alfabetització poden participar en processos de formació, aquestes poden ajudar als seus fills i les seves filles amb les tasques escolars. Incrementant la formació de les famílies a través de classes d'alfabetització i de la participació en tertúlies literà-

ries dialògiques es contribueix a crear a casa un entorn amb llibres i material acadèmic, fomentant un ambient més obert a la lectura i la literatura, que repercuteix directament en l'aprenentatge del nens i nenes d'aquestes famílies (Aubert *et al.*, 2008; Soler, 2003-2005).

La participació de familiars és també un element fonamental, com assenyalen Lucas, Henze i Donato (1990). *School Development Programme*, SDP (Comer, 1991) és un projecte global de desenvolupament escolar. Els programes específics de lectoescriptura que es duen a terme en aquest projecte són els anomenats *Essentials of Literacy*, destinats a millorar les competències i habilitats en lectoescriptura de l'alumnat que té més dificultats. *Essentials of Literacy* es realitza a la *Comer Reading Room*, un aula en la qual professorat, familiars, altres persones adultes i voluntariat reben formació. També, professorat, familiars, altres persones adultes de la comunitat i voluntariat donen suport a l'estudiantat en la millora de l'aprenentatge de la lectura, la comprensió oral, l'escriptura, el vocabulari, la fonètica i la tecnologia (Brown i Murray, 2005; Brown, 2004). SDP es basa en un concepte molt ampli de participació familiar. Comer assenyalava com les famílies poden estar implicades de diferents maneres al programa:

Impliquen a les famílies en tots els nivells de la vida escolar, a través del suport que poden donar en els diferents programes escolars que s'apliquen, de la participació activa en activitats diàries i en la planificació i gestió escolar. (Comer, 1991, p. 271)

School Development Programme ha demostrat que els seus programes d'aprenentatge de la lectoescriptura estan donant bons resultats (Cook *et al.* 2000).

Altres exemples de programes educatius que duen a terme i prioritzen projectes de lectura en els quals té un paper important la formació i la participació de familiars són les ja mencionades *Accelerated Schools Programme* (Levin, 1987), *America's Choice* i comunitats d'aprenentatge (Elboj *et al.*, 2003), encara que aquests programes tenen concepcions diferents de la implicació de les famílies. Com ja hem assenyalat, *America's Choice* té una concepció més limitada de participació familiar que *Success For All*, que aconsegueix millors resultats. Per tant, és necessari promoure una àmplia concepció de participació familiar per a contribuir a la superació del fracàs escolar. A les comunitats d'aprenentatge (Elboj *et al.*, 2003), les famílies participen a moltes activitats d'aprenentatge de la lectoescriptura i col·laboren en activitats de lectura amb els nens i les nenes en diferents espais escolars durant l'horari escolar així com fora d'aquest horari. Aquestes activitats es poden donar a la biblioteca de l'escola, on poden tutoritzar les activitats de lectura dels nens i de les nenes, o poden ser voluntaris i voluntàries a les aules formant part dels grups interactius. Les famílies també participen en altres activitats de formació, en la gestió i en els espais de decisió del centre.

Els grups interactius a les comunitats d'aprenentatge (Aubert *et al.*, 2008; Elboj *et al.*, 2003), que ja hem esmentat, són heterogenis en origen cultural, gènere i nivell d'aprenentatge, formats per 4 o 5 nens i nenes. A cada grup hi ha una persona adulta que dinamitza l'activitat, ja sigui familiar, una persona adulta de la comunitat o d'altres persones voluntàries. A cada classe es creen 4 grups. Cada grup durant 15 minuts realitza una activitat i després canvia de taula i, per tant, de persona adulta i referent que dinamitza. Dins els grups interactius es fan activitats de lectura i la persona adulta s'ha d'encarregar que els nens i les nenes s'ajudin entre ells i elles en la resolució de les diferents activitats com la monitorització de la lectura del company o

de la companya que llegeix en veu alta, la comprensió del text, el vocabulari, la resolució de preguntes que fomenten la reflexió, etc.

Per una banda, a les comunitats d'aprenentatge també es porten a terme activitats de formació específiques per a les famílies immigrants, ja siguin d'alfabetització o d'aprenentatge de la nova llengua. De l'altra, les famílies i d'altres membres de la comunitat participen a les tertúlies literàries dialògiques a través de les quals llegeixen i discuteixen les obres de la literatura clàssica universal (Soler, 2001; Soler, 2004). Aquestes experiències milloren la interacció acadèmica entre els nens i les nenes i les seves famílies i contribueixen a augmentar la comunicació entre famílies i escola.

Estratègies metacognitives

El projecte anomenat *Metacognition: Effects on Reading Comprehension and Reflective Response* (Metacognició: efectes en la comprensió lectora i en la resposta reflexiva) (Barton *et al.*, 2001) planteja que s'ha de centrar l'atenció en les estratègies metacognitives. La hipòtesi de partença és que el currículum dels nens i de les nenes està massa ple i, per tant, és impossible treballar les estratègies metacognitives les quals són crucials per a l'adquisició de les competències i habilitats lectores. Aquestes pràctiques afirmen que s'ha de ser conscient que quan s'està llegint s'està utilitzant aquest tipus d'estratègies i, per tant, aquestes s'han de millorar i potenciar. Les estratègies metacognitives inclouen l'accés als coneixements previs, l'autoqüestionament, la reflexió, crear-se un "mapa" o esquema mental de la història, la imaginació sensorial, els jocs de lectura i llegir en un ambient agradable i de companyonia. Els autors van trobar que hi havia una millora en la comprensió dels textos llegits quan als nens i a les nenes se'ls potenciava que desenvolupessin aquest tipus d'estratègies en lloc de fomentar competències només acadèmiques i aïllades del text que llegien.

El *National Reading Panel for the National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) als Estats Units posa l'èmfasi en sis estratègies que contribueixen a l'èxit en l'aprenentatge de la lectura pels nens i les nenes: la monitorització en la comprensió; l'aprenentatge cooperatiu; esquemes gràfics i semàntics per estructurar la història; breus preguntes de contingut i que generin reflexió crítica; fer un resum i utilitzar estratègies cognitives múltiples. Basant-se en l'últim tipus d'aquestes estratègies Boulware-Gooden *et al.* (2007) van avaluar la influència de l'aprenentatge dirigit de la lectura i van descobrir els efectes positius quan hi ha dificultats en la comprensió dels textos escrits. Per tant, fomentar l'ús de les estratègies metacognitives que cadascú ja fa servir quan llegeix és una bona pràctica que està contribuint a la superació del fracàs escolar.

Un altre aspecte que es remarca a la recerca de Taylor, Pearson, Peterson i Rodriguez (2003) és que ordenar les estratègies mentals, que utilitzen els nens i les nenes quan llegeixen, a través de preguntes o de tasques a realitzar són bons mecanismes per a millorar la comprensió de la lectura, fins i tot quan la majoria del professorat se centra en atorgar als nens i a les nenes responsabilitats *passives* com la simple lectura, escriptura o manipulació d'informació sense reflexió. Aquest aspecte està relacionat amb la importància de la interacció que abans s'ha comentat. Si, a més de potenciar aquestes estratègies metacognitives, es fa en grups interactius heterogenis en els quals els participants comparteixen els seus pensaments, reflexions i col·laboren

en la resolució de les diferents tasques, es contribueix encara més a la millora de les competències i habilitats lectores. Els grups interactius de les comunitats d'aprenentatge utilitzen aquestes estratègies a través del que s'anomena aprenentatge dialògic (Aubert *et al.*, 2008; Elboj *et al.*, 2003; Flecha, 2000).

Dinamització dels recursos

Com ja ha estat assenyalat, un factor excloent en l'aprenentatge de la lectura és el diferent accés als llibres i a la cultura clàssica que té l'estudiantat en funció del seu entorn familiar. Aquest aspecte va ser recollit per un estudi sobre l'aprenentatge de la lectoescriptura portat a terme per la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, 1985–1994), en el qual es posa de manifest la importància que per aquest aprenentatge té que els nens i les nenes tinguin accés als llibres a l'escola, a casa o a una biblioteca pública propera. Per aquest motiu és necessari que les escoles equilibrin aquest desigual accés als recursos buscant les maneres per a compartir els recursos i materials de lectura disponibles al centre.

Per exemple, a través de la dinamització de la biblioteca escolar, ampliant el seu horari i dies en què està oberta, fins i tot als caps de setmana o les vacances, a través de la col·laboració del voluntariat, organitzant tertúlies literàries dialògiques entre els nens i les nenes i amb les famílies, i la coordinació d'activitats entre la biblioteca escolar i la biblioteca pública del barri són algunes de les pràctiques que estan contribuint a apropar els recursos per a la lectura a famílies que tenen dificultats en aquest accés. Aquestes activitats són desenvolupades en els centres escolars que són comunitats d'aprenentatge (Elboj *et al.*, 2003).

Discussió i conclusions

La majoria de la literatura revisada que recollim en aquest article està relacionada amb programes integrals de millora escolar anomenats *whole* o *comprehensive school*. Aquests programes tenen la finalitat de canviar l'estructura global de l'escola, mètodes d'aprenentatge i l'entorn de l'estudiantat per aconseguir millors resultats escolars. Posen l'atenció en l'alumnat més desavantajat en situació de risc i emfatitzen la centralitat de la lectura i la millora dels resultats acadèmics. També es citen d'altres projectes i pràctiques escolars i de l'aula les quals estan tenint conseqüències positives, millorant també els resultats en l'aprenentatge de les competències i habilitats lectores.

A continuació, ressaltem aquelles orientacions més destacades que hem recollit de la comunitat científica internacional que han demostrat que milloren l'aprenentatge de la lectura i contribueixen a la superació del fracàs escolar.

- Garantir la igualtat educativa prioritzant l'estudiantat en situació de risc d'exclusió. L'estudiantat amb dificultats per assolir les competències lectores són els que tenen més probabilitats de patir fracàs escolar i tenir problemes en totes les altres àrees d'aprenentatge. Per aquesta raó, la intervenció precoç amb aquests nens i nenes pot contribuir a reduir el risc de fracàs escolar i possibilitar una trajectòria d'aprenentatge normalitzada seguint la totalitat del currículum escolar.

Els programes que aconsegueixen millorar les competències en lectura en nens i nenes en situació de risc parteixen d'accelerar el progrés de la lectura quan s'identifica precoçment estudiantat amb baixos rendiments per a poder posar-los al mateix nivell que la resta de companys i companyes.

- La inclusió de tot l'estudiantat en la mateixa aula, independentment del seu nivell de lectura, contribueix a trencar amb la via d'exclusió que provoca l'efecte Mateu. No utilitzar com a mitjà la segregació de l'estudiantat amb baixos resultats en lectura separant-los de l'aula ordinària sinó que estiguin en les mateixes aules que la resta de companys i companyes i seguint les mateixes classes durant l'horari escolar. Es poden dur a terme al mateix centre educatiu activitats d'acceleració de l'aprenentatge de la lectoescriptura fora de l'horari escolar, que tampoc restringeixin el temps dedicat a les altres àrees d'aprenentatge.

Els sistemes integrals amb les classes inclusives organitzades en grups heterogenis contribueixen a superar els baixos resultats en lectura, i són l'alternativa a les pràctiques segregadores. L'estudiantat amb llengües minoritàries aprèn millor la segona llengua quan aquests interactuen amb els seus companys i les seves companyes que parlen la llengua hegemònica.

També s'ha de permetre des de l'inici de l'aprenentatge de la segona llengua que puguin utilitzar les seves llengües d'origen sempre que no es vegin capaços de respondre en la llengua en què s'estan instruint així com incloure als materials i textos de lectura, que s'utilitzen per a tota la classe, referències a les diferents cultures que hi conviuen.

- Potenciar la interacció en el procés d'aprenentatge.

La lectura adquireix més sentit quan es comparteix, i les competències que es requereixen per a la lectura són adquirides amb més èxit en grups petits i heterogenis on es fomenta la col·laboració i la interacció entre els nens i les nenes que en formen part.

- La implicació de les famílies és un element important a les diferents àrees d'aprenentatge, i la lectura no és una excepció.

Les famílies poden implicar-se de diferent manera a les activitats de lectoescriptura de l'escola, col·laborant en la participació en les activitats de lectura a les aules i en la formació de familiars. Les famílies amb baixos nivells acadèmics haurien de beneficiar-se de poder participar en processos d'alfabetització perquè també puguin ser capaços d'ajudar als nens i a les nenes amb les tasques escolars, promovent un entorn més acadèmic a casa. La formació de familiars es mostra com una pràctica efectiva que contribueix a millorar el seu desenvolupament educatiu i el del seus fills i filles.

Finalment, l'estudiantat i les seves famílies han de tenir un accés als recursos de lectura amb la finalitat de millorar les seves competències lectores. Una estratègia que es mostra reeixida és l'obertura de les biblioteques escolars durant més dies i en horaris no escolars per tal que puguin ser accessibles als nens i les nenes fora de l'horari de classes i per a les famílies i la comunitat, promovent activitats de lectura.

- Que el professorat estigui format en les principals aportacions de la comunitat científica sobre aprenentatge de la lectura.

D'aquesta manera es contribueix a evitar que desenvolupin estratègies que el que fan es reproduir el fracàs escolar i no superar-ho.

Referències

- America's Choice site in the National Center on Education and the Economy website. 2007. Disponible a: <http://www.ncee.org/acsd/index.jsp?sessionid=aHiD6tSD7zOc?setProtocol=true> [accés: 29.9.2007].
- Anderson, V. i Roit, M. L. (1996) «Linking reading comprehension instruction to language development for language-minority students». *The Elementary School Journal*, 96, p. 295-309.
- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia Editorial.
- Barton, V.; Freeman, B.; Lewis, D.; Thompson, T. (2001) *Metacognition: Effects on Reading Comprehension and Reflective Response*.
- Blachowicz, C. L. Z.; Obrochta, C. (2005) «Vocabulary Visits: Virtual Field Trips for Content Vocabulary Development». *Reading Teacher*, 59 (3), p. 262-268.
- Boulware-Gooden, R.; Carreker, S.; Thornhill, A.; Joshi, R. M. (2007) «Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students». *Reading Teacher*, 61, p. 70-77.
- Brown, F. E. (2004) «Turning Non-readers into Readers Through Essentials of Literacy», a Joyner, E. T., Ben-Avie, M. i Comer, J. P. [ed.] *Dynamic Instructional Leadership to Support Student Learning and Development*. Thousand Oaks, Corwin Press, p. 177-187.
- Brown, F. E.; Murray, E. T. (2005) «Essentials of Literacy: From A Pilot Site at Davis Street School To District-Wide Intervention». *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10 (2), p. 185-197.
- Carlo, M. S.; August, D.; McLaughlin, B.; Snow, C. E.; Dressler, C.; Lippman, D. N.; Lively, T. J.; White, C. E. (2004) «Closing the Gap: Addressing the Vocabulary Needs of English-Language Learners in Bilingual and Mainstream Classrooms». *Reading Research Quarterly*, 39 (2), p. 188-215.
- Chatterji, M. (2006) «Reading Achievement Gaps, Correlates, and Moderators of Early Reading Achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) Kindergarten to First Grade Sample». *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), p. 489-507.
- Chorzempa, B. F.; Graham, S. (2006) «Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading». *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), p. 529-541.
- Comer, J. P.; Haynes, N. M. (1991) «Parent involvement in schools: An ecological approach». *The Elementary School Journal*, 91 (3), p. 271-277.
- Cook, T. D.; Murphy, R. F.; Hunt, H. D. (2000) «Comer's School Development Programme in Chicago: A theory-based evaluation». *American Educational Research Journal*, 37 (2), p. 535-597.

- Correnti, R.; Rowan, B. (2007) «Opening up the black box: Literacy instruction in schools participating in three comprehensive school reform programmes». *American Educational Research Journal*, 44, p. 298-338.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Multilingual Matters.
- (2001) «Empowering minority students: A framework for introduction». *Harvard Educational Review*, 71 (4), p. 649-655.
- Delgado-Gaitán, C. (1992) «School Matters in the Mexican-American Home: Socializing Children to Education». *American Educational Research Journal*, 29 (3), p. 495-513.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2003) *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- Fischer Family Trust. *Fischer Family Trust Early Literacy Support*. Disponible a: http://www.fischertrust.org/lit_els.aspx [accés: 18.12.2009].
- Flecha, R. (2000) *Sharing Words*. Lanham, M.D, Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York, Seabury Press.
- Gee, J. P. (2004) *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York, Routledge.
- Gómez, J. i Vargas, J. (2003) «Why Romà do not like mainstream schools: voices of a people without territory». *Harvard Educational Review*, 73, p. 559-590.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., i Rinehart, J. (1999) «Influences of Concept-Oriented Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text». *Elementary School Journal*, 99 (4), p. 343-366.
- Heath, S. B. (1983) *Ways With Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hurry, J. i Sylva, K. (2007) «Long-Term Outcomes of Early Reading Intervention». *Journal of Research in Reading*, 30 (3), p. 227-248.
- IEA (1985-1994). *The Reading Literacy Study*. Disponible a: http://www.iea.nl/reading_literacy.html [accés: 16.02.2010].
- Kainz, K.; Vernon-Feagans, L. (2007) «The Ecology of Early Reading. Development for Children in Poverty». *Elementary School Journal*, 107 (5), p. 407-427.
- KPMG Foundation (2006a) *Every Child A Reader: the results of the first year*. Disponible a: http://www.everychildareader.org/pubs/first_year_final.pdf [accés: 16.02.2010].
- (2006b) *The long term costs of literacy difficulties*. Disponible a: <http://www.everychildareader.org/pubs/ECRcosts2006.pdf> [accés: 16.02.2010].
- Levin, H. M. (1987) «Accelerated schools for disadvantaged students». *Educational Leadership*, 44 (6), p. 19-21.
- Lucas, T.; Henze, R.; Donato, R. (1990) «Promoting the success of Latino language minority students: An exploratory study of six high schools». *Harvard Educational Review*, 60 (3), p. 315-341.
- Madden, N. A.; Slavin, R. E.; Karweit, N. L.; Dolan, L.; Wasik, B. A. (1991) «Success For All». *Phi Delta Kappan*, 72, p. 593-599.
- McIntyre, E. (2007) «Story Discussion in the Primary Grades: Balancing Authenticity and Explicit Teaching». *Reading Teacher*, 60 (7), p. 610-620.

- Meisinger, E. B.; Schwanenflugel, P. J.; Bradley, B. A.; Stahl, S. A. (2004) «Interaction Quality During Partner Reading». *Journal of Literacy Research*, 36 (2), p. 111-140.
- Merton, R.K. (1968) «The Matthew effect in science». *Science*, 59, p. 56–63.
- (1973) *The Sociology of Science*. Chicago, Chicago University Press.
- OCDE (2000a) *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Disponible a: http://www.pisa.oecd.org/document/46/0,3343,en_32252351_32236159_33688686_1_1_1_1,00.html [accés: 16.02.2010].
- (2000b) *School factors related to quality and equity. Results form PISA 2000*. Disponible a: http://www.pisa.oecd.org/document/35/0,3343,en_32252351_32236159_34669667_1_1_1_1,00.html [accés: 16.02.2010].
- Pinnell, G. S. (1989) «Reading Recovery: Helping At-Risk Children Learn to Read». *The Elementary School Journal*, 90 (2), Special Issue: Whole Language, p. 160-183.
- Reading Recovery National Network (2007). Disponible a: <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/readingrecovery/> [accés: 19.9.2009].
- Rowan, B.; Camburn, E.; Correnti, R. (2004) «Using Teacher Logs to Measure the Enacted Curriculum: A Study of Literacy Teaching in Third-Grade Classrooms». *Elementary School Journal*, 105 (1), p. 75-101.
- Slavin, R. E. (1994) *Preventing Early School Failure: Research, Policy, and Practice*. Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E.; Cheung, A. (2004) «How Do English Language Learners Learn to Read?». *Educational Leadership*, 61 (6), p. 52-57.
- Sloat, E. A.; Beswick, J. F.; Willms, J. D. (2007) «Using Early Literacy Monitoring to Prevent Reading Failure». *Phi Delta Kappan*, 88 (7), p. 523-529.
- Smith, M. C.; Elish-Piper, L. (2002) «Primary-Grade Educators and Adult Literacy: Some Strategies for Assisting Low-Literate Parents». *Reading Teacher*, 56 (2), p. 156-165.
- Snow, C. E. (1983) «Literacy and Language: Relationships during the Preschool Years». *Harvard Educational Review*, 53 (2), p. 165-89.
- Soler, M. (2001) *Dialogic reading: a new understanding of the reading event*. Boston, Harvard University (tesi doctoral; directors Cummins, J. i Flecha, R.).
- (2003-2005) *Lectura dialògica e igualtat de gènere en les interaccions en el aula. Plan Nacional I+D*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- (2004) «Reading to Share: Accounting for others in dialogic literary gatherings», a Bertau, M. [ed.] *Aspects of the Dialogic Self. International Cultural-Historical Human Sciences*, p. 157-183.
- Stanovich, K. E. (1986) «Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy». *Reading Research Quarterly*, 21 (4), p. 360-407.
- Stevens, R. J. i Slavin, R. E. (1995) «The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations». *American Educational Research Journal*, 32 (2), p. 321-51.
- Success For All (2007) Disponible a: <http://www.successforall.net/> [accés: 19.9.2009].
- Taylor, B. M.; Pearson, P. D.; Peterson, D. S.; Rodríguez, M. C. (2003) «Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices That Encourage

- Cognitive Engagement in Literacy Learning». *The Elementary School Journal*, 104 (1), p. 3-28.
- The National Literacy Strategy (2001) «Early Literacy Support Programme: Materials for Teachers Working in Partnership with Teaching Assistants. Early Literacy Support Programme. The National Literacy Strategy». Disponible a: <http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/literacy/63469/> [accés: 16/02/2010].
- Valdes, G. (2004) «The teaching of academic language to minority second language learners» a Ball, A. F. i Freedman, S. W. [eds.] *Bakhtinian perspectives on language, learning and literacy*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 66-98.
- Van Steensel, R. (2006) «Relations between Socio-Cultural Factors, the Home Literacy Environment and Children's Literacy Development in the First Years of Primary Education». *Journal of Research in Reading*, 29 (4), p.367-382.
- Wells, G. (1989) «Language in the Classroom: Literacy and Collaborative Talk». *Language and Education*, 3 (4), p. 251-273.
- Wells, G.; Arauz, R. M. (2006) «Dialogue in the Classroom». *Journal of the Learning sciences*, 15 (3), p. 379-428.
- Wood, K. D. (2004) «Motivating student interest with the Imagine, Elaborate, Predict, and Confirm (IEPC) strategy». *International Reading Association. The Reading Teacher*, 58 (4), p. 346-357.
- Wu, J. (2005) «A View from the Classroom». *Educational Leadership*, 62 (4), p. 40-44.

Contribuciones de la comunidad científica internacional sobre aprendizaje de la lectura y superación del fracaso escolar

Resumen: Se presentan las contribuciones que la comunidad científica internacional está haciendo sobre aprendizaje de la lectura, atendiendo a las teorías y prácticas que están reproduciendo el fracaso escolar y a aquellas que están contribuyendo a superarlo. Estos resultados forman parte del proyecto *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), financiado por el VI Programa Marco de Investigación Europea. Actualmente es la investigación sobre educación escolar de más envergadura que se está llevando a cabo en Europa, participan 15 universidades de 14 países europeos y está coordinada por el CREA, Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.

Palabras clave: lectura, fracaso escolar, estudiantado en riesgo, aprendizaje acelerado, intervención precoz, interacción, participación y formación de familiares

Contributions de la communauté scientifique internationale à l'apprentissage de la lecture et au dépassement de l'échec scolaire

Résumé : L'article présente les contributions que la communauté scientifique internationale est en train de faire quant à l'apprentissage de la lecture, en s'en tenant aux théories et aux pratiques qui reproduisent l'échec scolaire ainsi qu'à celles qui contribuent à le dépasser. Ces résultats s'inscrivent dans le projet *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), financé par le VIe Programme cadre de la recherche européenne. Actuellement, c'est la plus vaste recherche sur l'enseignement scolaire qui soit menée à terme en Europe, avec la participation de quinze universités de quatorze pays européens ; elle est coordonnée par le Centre de Recherche en Théories et Pratiques pour dépasser les Inégalités de l'Université de Barcelone (CREA).

Mots clés : lecture, échec scolaire, élèves en danger, apprentissage accéléré, intervention précoce, interaction, participation et formation des membres de la famille

Contributions of the international scientific community to learning to read and reducing school failure

Abstract: We present the international scientific community's contributions to learning to read, with a focus on the theories and practices that lead to the recurrence of school failure and those that help to reduce it. These results are part of the *INCLUD-ED project: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), which was funded by the Sixth Framework Program of the European Commission. This is currently the most extensive research on school education in Europe, as it involves the participation of 15 universities and 14 European countries. The project is coordinated by the University of Barcelona's Centre for Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities (CREA-UB).

Key words: reading, school failure, at-risk students, accelerated learning, early intervention, interaction, participation and education of family members