

L'aprenentatge de la lectoescriptura fonamentat en la literatura: orígens, consideracions i orientacions didàctiques

Cintia Carreira Zafra*

Resum

En el present article es contextualitzen, en primer lloc, els dos grans mètodes d'ensenyament de la lectoescriptura, analític i sintètic. A mitjans dels anys setanta i, seguint el deixant dels mètodes analítics, sorgeix el whole language approach, un corrent de pensament pel qual la lectura i l'escriptura havien d'anar plegades quant al seu ensenyament. Prenent com a punt de partida aquest corrent, s'exploren els programes de lectoescriptura fonamentats en la literatura, una proposta didàctica concreta que comporta múltiples beneficis als estudiants. A continuació, s'ofereixen diverses orientacions pràctiques per a implementar aquesta metodologia a les aules.

Paraules clau

Didàctica de la llengua i la literatura, lectoescriptura, literatura, metodologies didàctiques

Recepció original: 1 de febrer de 2021

Acceptació: 3 de maig de 2021

Publicació: 1 de juny de 2022

Els mètodes clàssics d'ensenyament de la lectoescriptura¹

Els dos pilars bàsics de la tasca educativa en l'etapa de primària són ensenyar a llegir i a escriure. De fet, la lectura i l'escriptura resulten, encara avui dia, bastant problemàtiques per a estudiants joves i adults. Aquests no comprenen adequadament el missatge que reben i, per tant, experimenten dificultats a l'hora d'adquirir coneixements, dificultats que poden arribar fins i tot a alterar el seu desenvolupament cognitiu individual, segons argumenta Mendoza Fillola (2008).

Quant als mètodes pels quals podem ensenyar a llegir i escriure, existeix un consens comú que assumeix que no n'hi ha un d'únic i infal·libre: per la naturalesa de les habilitats que desperta i desenvolupa aquest tipus d'aprenentatge, es poden aconseguir diferents resultats, tots igual de bons, amb diferents recursos didàctics i enfocaments pedagògics. És per això que nomenem les tres grans tècniques de lectoescriptura: la sintètica, l'analítica i la mixta. A continuació, duem a terme una breu revisió de les dues primeres, a manera introductòria, entenent la tercera com aquella que se serveix simultàniament de les altres dues amb la condició d'adaptar-se a les necessitats que sorgeixen a l'aula.

Històricament, els mètodes sintètics són els més antics. Donen prioritat als factors lògics i tècnics del llenguatge, és a dir, al procés d'aprenentatge en lloc del resultat. Es caracteritzen per seguir una progressió sintètica, ja que inicialment aborden les estructures

(*) Professora doctora del Departament d'Educació i Humanitats de la Universitat Abat Oliba CEU. Els seus interessos acadèmics giren entorn de la didàctica de la llengua i la literatura, l'educació en la virtut i les metodologies didàctiques innovadores. Correu electrònic: ccarreiraz@uao.es

(1) Aquest article s'emmarca dins del projecte de recerca ANDREIA «Foment de la resiliència en l'educació primària: innovació i formació contínua del professorat» (PID2019-111032RB-I00) finançat pel Ministeri de Ciència i Innovació d'Espanya i desenvolupat pel grup de recerca consolidat TRIVIUM «Família, Educació i Escola Inclusiva» (2017 SGR 808).

lingüístiques més senzilles per a fusionar-les posteriorment amb estructures més àmplies. En aquests mètodes, les lletres es presenten segons un ordre d'aprenentatge variable sobre la base de diferents configuracions específiques de l'activitat. Aquest ordre intern es té en compte per a compondre paraules, les quals el nen haurà de conèixer. Depenent de l'element inicial de l'aprenentatge, s'estableixen les modalitats següents: mètodes alfabètics o literals, mètodes fònics o fonètics i mètodes sil·làbics.

Amb la intenció de garantir el significat d'allò que es llegeix i s'escriu, els mètodes analítics defensen aprendre de manera conjunta tots dos processos. Anna Teberosky és una de les principals defensores i exponents del mètode; els estudiants arriben a l'escola amb un ampli bagatge de coneixements sobre la llengua, és a dir, saben imitar l'acte de lectura i escriptura, saben que les persones, els animals i les coses tenen un nom que les identifica. El treball de Teberosky constata com es va produint la construcció del llenguatge, emfatitzant el paper del mestre en tant que haurà de saber aprofitar aquests coneixements previs.

Per a Anna Teberosky la lectura és un mitjà a través del qual les persones processen la informació rebuda per codis gràfics de manera sistematitzada i, a més, integren altres processos com són la comprensió i l'anàlisi de la informació. Per a ella, sense la lectura, la vida no tindria sentit. De la mateixa manera, recalca la importància de l'escriptura en els éssers humans i l'educació. L'escriptura representa el mitjà perfecte per al desenvolupament dels humans, ja que amb ella poden escriure el que aprenen, reconeixent els seus encerts i errors. En altres paraules: la persona que aprèn a llegir i a escriure està capacitada per a entendre els missatges i crear els seus propis criteris. El procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura i l'escriptura és universal en escriptures alfabètiques. No obstant això, cal afegir que, per a Teberosky (2009), la lectoescriptura no és alguna cosa que pugui ensenyar-se directament, sinó que és un procés en el qual el nen va aprenent a mesura que està preparat. És aquest mateix el que ha de recórrer el seu camí d'aprenentatge, el mestre li serveix de guia i model oferint-li bons estímuls que facilitin nous descobriments. L'objectiu principal de Ferreiro i Teberosky (1995) és entendre l'evolució dels sistemes d'idees que els infants construeixen sobre la naturalesa del sistema d'escriptura. Per aquest motiu afegim que les autores no ofereixen un model a seguir sinó unes bases teòriques que ens ajuden a entendre el procés d'aprenentatge infantil. Cada mestra i mestre pot adaptar-les al seu propi quefer a l'aula.

Whole language approach: una proposta concreta d'ensenyament i aprenentatge

Entenem que, arran dels fonaments teòrics exposats sobre els mètodes analítics d'ensenyament de la lectoescriptura, van sorgir propostes de mètodes didàctics concrets que les i els mestres podien utilitzar en les seves classes. Un d'ells és el que presentem en aquest article. Durant la dècada dels 60 i 70, en el context educatiu, es desenvolupava un corrent de pensament, el *whole language approach*, que defensava que lectura i escriptura havien d'aprendre's simultàniament: «the whole language philosophy is based on the assumption that instruction should keep language whole and involve children in using it purposefully and functionally» (Giddings, 1991, p. 7). Els defensors d'aquest moviment eren partidaris de focalitzar l'atenció en el significat de les paraules en lloc del mètode sintètic d'aprenentatge de la lectoescriptura, el procés tècnic mitjançant el qual s'aprèn a llegir començant des de les estructures lingüístiques més senzilles per a fusionar-

les més tard amb aquelles més complexes. Dins d'aquest context neix una proposta metodològica que pretenia fomentar la comprensió i interiorització dels processos lectors: la *literature-based reading instruction* (LBRI), a la qual també es pot conèixer com a *Programa de lectura fundamentado na literatura* (Azevedo, Sardinha i Machado, 2016). I conseqüentment, de la metodologia emparada sota aquest nom deriven les *literature-based reading activities* (LBRA), activitats que remetent a textos literaris i que es duen a terme per a promoure i consolidar en els alumnes un hàbit de lectura útil, que serveixi tant per a gaudir de la lectura per plaer com per a comprendre les lectures l'objectiu de les quals és informar i/o instruir. La influència d'aquestes activitats sobre els alumnes serà notable i dependrà del temps que els estudiants passin amb els llibres fora de l'horari escolar: si llegeixen, les activitats els incitaran a llegir més comprensivament, mentre que si llegeixen poc, les propostes intentaran que aquesta freqüència augmenti i el discent es familiaritzi més amb les narracions (Giddings, 1991).

Les activitats basades en una LBRI s'orienten de manera particular a reforçar aquelles competències de l'habilitat lectora relacionades amb l'adquisició d'un pensament crític i una profunda comprensió lectora a nivell adult; «reading instruction must emphasize critical thinking and strategies to build students' interpretive and reasoning abilities» (Collins Block, 1993, p. 139). Llavors, segons el mateix autor, gràcies a la LBRI es preveu augmentar les estratègies cognitives dels estudiants, adquirir un rendiment lector satisfactori i desenvolupar habilitats crítiques de pensament. La idea que va motivar el sorgiment de la LBRI girava entorn dels dubtes sobre la capacitat de la literatura, com a ens individual, de funcionar com una eina suficient per al creixement personal. A aquestes incerteses, es van subratllar, per contra, les relacions entre la literatura i les complexes dinàmiques personals i socials de cada persona (Jipson i Paley, 1992).

Si bé el moviment va ser iniciat per autors com ara Altwerger, Edelsky i Flores (1987), Goodman (1986), Newman (1985) i Smith (1971), James Zarrillo (1988, 1989) és considerat una autoritat dins del món dels *literature-based reading programs* (LBRP) per les seves recerques i, més especialment, per la seva catalogació de tres diferents perspectives des de les quals aplicar un LBRP, a les quals més endavant ens referirem. La definició més coneguda de LBRI és també la de Zarrillo (1989, p. 22): «I defined *literature-based reading* as instructional practices and student activities using novels, informational books, short stories, plays, and poems».

En definitiva: els llibres que es treballin amb els alumnes a l'aula han de ser molt variats i, sobretot, «reals», o com menys, no versions adaptades o simplificades que allunyin als infants del veritable contingut del text. Observem que altres definicions de LBRI, malgrat les diferències entre les unes i les altres, comparteixen una idea comuna:

Literature-based reading instruction means different things to different people. This is evident in the varied definitions and practices discussed in the literature. One common idea in all the interpretations is that literature can and should be the primary material used in reading instruction. (Giddings, 1991, p. 30)

En definitiva: servir-nos d'obres literàries com a font principal de suport en l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectoescriptura. Hancock i Hill (1987, p. 1) afirmen que la LBRI es refereix a «teachers planning, carrying out, and evaluating reading programs that are based on using real books rather than basal reading schemes», mentre que Flowers i Roos (1994, p. 40) manifesten que «a literature-based reading program requires that children have access to quantities of good books. A literary environment is one that has invitations

to read all over the place». Giddings (1991, p. 6) simplement apunta que LBRI «is a term used when a variety of literature is utilized in the teaching of reading», i Scharer (1992, p. 409), per part seva, sosté que «literature-based reading instruction is characterized by the use of high quality, full-length trade books as the core institutional materials used to support reading achievement».

Definim *basal reading schemes*, o *basal literature*, com «a set of books issued by a publisher as a text for systematic instruction in reading» (Flowers i Roos, 1994, p. 16). Aquests han format part durant molt de temps de la instrucció literària tradicional estàndard: uns llibres preestablerts per a cada curs, al costat d'unes activitats de comprensió lectora tedioses i no massa complicades, perquè els alumnes de baix rendiment puguin seguir el progrés de la lectura del llibre en classe. No obstant això, els LBRP rebutgen aquesta instrucció i la substitueixen per una exposició a molts tipus de textos literaris que van des de ficció, mites, biografies, poesia i teatre fins a periòdics, manuals informatius... etcètera. Des de la perspectiva inclusiva i holística de la LBRI, tots els nens s'involucran en la lectura i l'educació literària en classe, des d'aquells amb baix rendiment a aquells amb altes capacitats (Giddings, 1991).

Per aquest motiu sostenim que és contrària a tota educació literària la idea d'usar un cànon infantil *sine qua non*, afirmació que compartien investigadors i acadèmics: «creating a list of books that all students must read has been criticized by prominent authorities on children's books» (Zarrillo, 1989, p. 24). Huck, Hepler i Hickman (1987, p. 362) asseverren que, encara que alguns programes literaris recomanen usar una seqüència particular de llibres concreta per a cada nivell educatiu, «there is no book or twenty books, or one hundred books that should be read by all children». No hi ha tampoc que témer la literatura infantil i juvenil sinó aprofitar la seva grandesa; qualsevol llibre és susceptible de poder ser usat en una classe amb un LBRP. De fet, convé recordar que «generally, children's books have greater richness of vocabulary, sentence structure, and literary form than basal readers. They also have more plot complications, more character development, and conflict. Holistic literature-based classrooms propose to be rich in a variety of books and print» (Giddings, 1991, p. 23). Es recomana recordar, doncs, que la veritable lectura així com el veritable creixement fruit de l'aprenentatge, ocorre solament quan els nens llegeixen textos reals (Flowers i Roos, 1994), i que aquesta ha de ser concebuda com la construcció evolutiva d'una experiència que, valgui la redundància, s'alimenta de les experiències, gràcies a les quals actualitza el seu significat (McGee, 1992).

Des de la seva aparició i progressiva implantació, durant els últims anys, les recerques sobre el valor i l'efectivitat dels LBRP han demostrat amb escreix que aquesta exposició proporciona als nens «richer, more complex language structures than do encounters with controlled reading selections found in traditional basal materials. The evidence also reports that such exposure positively influences pupil achievement in the important areas of reading comprehension, vocabulary development, writing, and personal enjoyment» (Jipson i Paley, 1992, p. 77). Scharer (1992, p. 411) fins i tot apunta que els estudis comparatius han demostrat que els infants de classes en les quals s'aplica un LBRP «achieve at least as well and sometimes better on standardized measures than their counterparts in skills-oriented classes». Malgrat tots aquests beneficis i de les múltiples investigacions realitzades, Zarrillo (1989, p. 28) sosté que encara resta molt per fer en aquest camp que és de perenne actualitat: «the process of implementing a literature-

based program, student response to literature, evaluation of student reading, and program design that accounts for individual differences are important topics for further study», idea que comparteix McGee (1992, p. 536) quan diu el següent: «we must become even more knowledgeable about reader response theories and more reflective about ways in which they might guide our thinking about reading and instruction». Les recerques recents en l'àmbit de la didàctica de la llengua i la literatura promulguen una educació literària fonamentada en una visió contemporània de literacitat (Carreira Zafra, Kazmierczak i Signes, 2021). Així mateix, denuncien també la necessitat de completar les qüestions que es refereixen a la didàctica de la llengua (Carreira Zafra, en premsa). Un clar exemple de la renovació d'aquests estudis són les denominades noves pràctiques lletrares que responen a les necessitats dels estudiants del segle XXI (Cassany, Sala i Hernández, 2008).

Una altra de les característiques d'aquests programes és, com abans hem esbossat, la relació directa entre la lectura i el lector, que s'acosta al llibre amb un *background* concret i les inferències sobre el contingut del qual estaran determinades pels seus coneixements previs. Aquesta relació és vista com a dinàmica, variable i bidireccional: mentre que els lectors influeixen en el significat del text, aquest mateix significat crea noves experiències en ells, nous coneixements. Resulta fascinant recórrer a les investigacions de Narvaez (2002) sobre la capacitat dels nens de comprendre el missatge de les seves lectures. Es refereix a la limitada plasticitat cognitiva dels infants en comparació amb la dels adults, per una mera qüestió de maduració biològica, i a la dificultat dels adults de fer-los comprendre un text a la manera «adulta». Dit d'una altra manera, cada lector genera una pròpia comprensió del tema del llibre que llegeix, i si el professor pretén guiar aquesta lectura, haurà de tenir en compte aquesta perspectiva.

Aquest aparent relativisme ja és tingut en compte pels investigadors, que defensaran, malgrat tot, la utilitat de la reflexió sobre el procés lector i la seva interiorització del contingut argumentant que, d'entre totes les diferents teories de resposta del lector, totes comparteixen la idea que els lectors tenen un rol rellevant en la construcció del significat; «according to many reader response theories, meaning resides in the transaction that occurs between readers and texts, and not in texts alone» (McGee, 1992, p. 530). D'aquesta manera, aquest mateix investigador esmenta doblement la tasca del professor com a factor determinant de la naturalesa social d'aquest procés lecto-literari, que permet traslladar les discussions acadèmiques centrades en la comprensió lectora i l'avaluació d'aquesta —entenen per avaluació positiva la repetició literal d'idees i dades concretes del text llegit— a l'estudi de la resposta i interpretació dels alumnes davant el que llegeixen i de quines maneres ells parlen i escriuen sobre la literatura.

La interacció que es produeix entre el trinomi alumne-professor-text és el que permet, si seguim l'afirmació de Vygostky (1978, p. 90), l'aprenentatge, que ocorre «only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers». La interacció entre els alumnes estarà condicionada, com succeeix també en la praxi dialògica, pel maneig satisfactori per part del professor de les estratègies apropiades per a facilitar-lo, i encara que «grand conversations offer children opportunities to explore personal interpretations of literature that go far beyond the literal level» (McGee, 1992, p. 531), els mestres registren problemes a implementar els LBRP perquè les exigències educatives del programa excedeixen els seus propis coneixements sobre literatura, lectura i de gestió de l'aula (McGee, 1992). Com apuntem en prèvies recerques (Carreira

Zafra, 2020), sorgeix de nou la pregunta sobre la necessitat que el mestre guïi la lectura dels estudiants i en quina mesura, si és que potser manca de recursos i coneixements i si, d'altra banda, és la lectura una cosa tan especial com per a no encotillar-ho dins d'un procés instructiu i de formació.

Sigui com sigui, els professors han d'adaptar la instrucció a les necessitats de desenvolupament dels seus alumnes, com apuntaven la teoria piagetiana i la cognitiu-evolutiva. De fet, aquests models psicolingüístics de perspectiva holística tenen les seves arrels en la psicologia cognitiva. Això implicarà que proporcionin experiències i activitats que estimulin les seves estratègies cognitives —que es desenvolupen en la mesura en què creix l'aprenentatge i domini del llenguatge— (Giddings, 1991) i els permetin veure i pensar el món en paraules. Collins Block (1993, p. 140-141) facilita les vuit categories que, des del seu punt de vista, han d'abastar aquests programes literaris, entre les quals s'inclouen entre moltes altres habilitats, estratègies cognitives i metacognitives o creativitat:

- 1) Basic cognitive operations: strategies to clarify ideas, examine relationships, see errors, and remember.
- 2) Fundamental thinking processes: multiple strategies for performing cognitive operations in concert, such as the thinking processes one uses to summarize data, make inferences, and interpret.
- 3) Decision-making strategies: ability to decide among competing alternatives and select the most appropriate option.
- 4) Problem-solving strategies: ability to solve problems by establishing criteria and judging the credibility of sources.
- 5) Metacognitive strategies: control of self and assessing one's current knowledge relative to new information and tasks.
- 6) Creative thinking strategies: shifting frames of reference; using models, metaphors, substitutions, humor, risk-taking, curiosity, and forecasting to create new thoughts and products.
- 7) Strategies for working effectively in groups: understanding the dynamics of group interactions; exercising power/authority/influence appropriately; using talents interactively; and developing analytical listening abilities.
- 8) Strategies for studying and working more effectively alone: setting goals, establishing redirection, and increasing self-motivation.

(Collins Block, 1993, p. 141)

Aquesta enumeració mostra una quantitat de factors la consecució dels quals depèn en gran part de l'interès dels alumnes, dels seus propòsits i de les seves eleccions, factors que al seu torn seran indicadors clau, sobretot, del comportament d'un bon lector, tal com assegura Giddings (1991). No obstant això, també depèn del professor fomentar aquest interès, la creació de propòsits, i per a això es dedueix que aquest deurà, com menys, exhortar i exhibir aquest comportament per si mateix. Això significa que el mestre ha de mostrar el seu propi compromís envers la literatura abans d'animar als seus alumnes a crear-ho o a començar a treballar —llegir— un llibre perquè sí: «teacher educators need to demonstrate to their students their own personal commitment to making these engagements come alive in classroom activity» (Jipson i Paley, 1992, p. 88). I per a despertar aquest interès, els investigadors coincideixen que qualsevol presa de contacte amb un llibre ha de tenir com a objectiu buscar el seu significat, entendre el seu contingut, ja que la veritable lectura, a més de llegir llibres "reals", comença quan el lector es dirigeix cap al coneixement i la comprensió del significat del text que llegeix: «researchers

who have studied the cognitive processes of readers state that in the act of reading, readers are able to understand story structure, draw inferences from passages, and utilize their own background knowledge with text material in searching for meaning» (Giddings, 1991, p. 10).

Així, continua, es creu que la millor estratègia que els professors tinguin per a fomentar l'ús dels LBRP serà, idealment, aquella que continui l'educació literària que uns pares compromesos puguin fer des de casa, si bé són coneguts els retrets que famílies i mestres es llancen els uns als altres: tots atorguen la culpa a l'altre i assenyalen la falta de recursos, formació i implicació com a factors clau en l'acompanyament del procés de lectoescriptura en els nens (Carreira Zafra, 2020). La lectura i la instrucció literària ha de fluir de manera natural i regir-se pels desitjos, necessitats i motivacions de l'aprenent; és crucial la invitació desinteressada a una lectura lliure sense avaluacions ni controls, «children should be invited to experiment and to do the best they can in reading. They should be encouraged to determine for themselves whether or not what they read makes sense» (Giddings, 1991, p. 12).

Concrecions didàctiques

Zarrillo (1989) va proposar tres tipus d'aproximacions diferents a partir de les quals implementar un LBRP. Aquestes són 1) *core books* 2) *literature units* y 3) *individualized reading —self-selection and self-pacing—*, i van ser concebudes a partir d'un treball de camp amb mestres de primària l'objectiu del qual era ja no corroborar els beneficis de l'ús d'un programa literari sinó com desenvolupar-lo i implementar-lo de la millor manera possible. Conclòs l'experiment, Zarrillo (1989) va poder distingir entre tres tipus de professors i, per sobre de tots ells, el prototip de mestre efectiu en l'aplicació del LBRP. A aquest ho va definir com el que s'esforça —amb resultats positius— a no convertir les novel·les en llibres de text, que accepta la literatura infantil com a tal, és a dir, com a literatura infantil, i no s'excedeix en anàlisis literàries però, en canvi, aposta per la transferència a altres àmbits de coneixement: «these teachers encouraged students to interpret what they were reading through discussion, writing, art, and drama» (Zarrillo, 1989, p. 25). Un dels arguments pels quals queda justificat no utilitzar en excés les anàlisis literàries per a desentranyar el significat de les metàfores o símbols de la lectura és perquè s'aconsegueix el mateix mitjançant el diàleg espontani entre professor i alumne que inclogui comentaris referents a aquestes a més d'altres qüestions: «literary teachable moments as points in a discussion in which a child's comment could lead to identification and discussion of literary elements such as symbol, mood, or characterization» (McGee, 1992, p. 531). A més, gràcies a les observacions realitzades als mestres, Zarrillo va poder reforçar la noció que les tres principals característiques que determinen un ús eficient d'aquests programes són (a) la qualitat observada en les produccions escrites i orals dels estudiants així com la satisfacció associada a les mateixes per part del claustre de professors (b) les actituds positives i motivades dels estudiants cap al programa de lectoescriptura i (c) la previsió de continuació del programa per part del professor durant el següent curs escolar amb l'aprovació del director del centre (Zarrillo, 1989, p. 23). És així possible confirmar que els programes de lectura fonamentats en la literatura són un element més en la documentació pedagògica que afavoreix el registre i la millora dels processos educatius.

Referent a les tres aproximacions abans esmentades amb les quals portar a la pràctica aquest procés d'ensenyament i aprenentatge, apuntarem breument quina és la definició de cadascuna d'elles. La primera, que es refereix als *core books*, és la que Zarrillo (1989, p. 24) va registrar com la més habitual: consisteix en el fet que el mestre seleccioni un llibre al qual tingui gran estima —per qualsevol que siguin els motius— i comuniqui als alumnes aquest fet, és a dir, que la selecció d'aquest llibre ha estat perquè ell «recorda» o «va llegir el llibre quan...» i que li «va agradar molt perquè...», subjaiant a aquesta decisió causes educatives raonables per les quals aquest llibre té suficient entitat com per a ser llegit a classe. D'aquesta manera, els alumnes podran copsar, fins a cert punt, aquesta connexió emocional que el mestre sent i la seva predisposició serà més bona. En altres paraules, «core literature refers to selections which have been identified as important for close reading and intensive consideration in the classroom» (Giddings, 1991, p. 28). La segona parla de les *literature units*, i s'explica mitjançant la selecció d'un conjunt de llibres amb un element vertebrador comú, ja sigui el gènere, l'autor o el tema (Zarrillo, 1989, p. 25); «a literature unit is considered to be a small set of books related by some literary element such as style, a theme, or setting» (Giddings, 1991, p. 28). Encara que a primera vista pugui semblar reduccionista exposar als alumnes a un únic gènere o autor, aquesta aparent mancança queda coberta des del moment en què s'utilitza un ampli ventall de fragments o d'obres sobre aquest gènere o autor. Dit d'una altra manera, es recomana fer servir diverses unitats literàries, incloent part dels suggeriments que els alumnes facin sobre aquest tema: «successful implementation of a literature unit involved the teacher finding a balance of common activities and student-selected options» (Zarrillo, 1989, p. 25). Finalment, la tercera de les aproximacions, *individualized reading*, aposta per l'autonomia de l'alumne per a triar la literatura que vol llegir i llegir-la al seu propi ritme (Zarrillo, 1989, p. 26).

Les tres aproximacions coincideixen en la manera en què es presenta la literatura — abans o després serà llegida en veu alta pel mestre—, la resposta positiva de l'alumnat i el clima no impositiu de lectura. Per contra, una de les poques pràctiques del professorat a les quals Zarrillo (1989) es va oposar i va avaluar en el seu experiment de manera negativa va ser la d'acceptar solament un tipus de respostes correctes a preguntes interrogatives que, en realitat, podien ser abordades amb respostes obertes. No en va assumir que «a total reading program should consist of various combinations of teacher and student interaction and selection of literature so that children develop as thoughtful proficient readers» (Giddings, 1991, p. 30), i en aquesta interacció no hi ha lloc per a respostes dirigides, estàndard o incorrectes: «this new instructional approach -strategy instruction in a student-centered curriculum- combines explicit strategic instruction with student choice of objective and materials» (Collins Block, 1993, p. 140).

No obstant, tot i que encara existeixen molts dubtes sobre el funcionament i desenvolupament dels LBRP (Zarrillo, 1989), sabem que l'efectivitat de la seva implementació depèn de les activitats que complementin les lectures. Les unitats didàctiques programades compten amb una àmplia varietat d'objectius per complir, com s'observa en el currículum d'educació primària i infantil, que des de fa ja fa uns anys tendeix a ser més competencial que teòric (Departament d'Ensenyament, 2016); aquestes es dissenyen per a permetre als estudiants trobar-se amb formes diverses de coneixement, per a operar en un autèntic ambient d'aprenentatge, per a interactuar amb els seus professors i sostenir les estratègies de lectura i pensament així com per a seleccionar projectes propis i variats en els quals les formes de comunicació siguin diferents (Collins Block, 1993). Per a complir

aquests objectius competencials, que responen al que de per si mateix consisteix l'aprenentatge lectoescriptor, la LBRI s'edifica sobre *challenging activities* (Giddings, 1991) que seran guiades pel professor i no seleccionades pels propis estudiants.

Un manual de referència

L'epítom de les LBRA és, al nostre judici, el llibre *Literature-based reading activities*, de Hallie Kay Yopp i Ruth Helen Yopp (2006), investigadores de la Califòrnia State University, Fullerton, i la primera edició de la qual es va publicar en 1992. Aquest manual continua sent avui dia una obra de referència pel que fa a la variada catalogació d'activitats que ofereix des del punt de vista de la LBRI, i destaca especialment pel seu sòlid marc teòric.

Compartirem ara unes consideracions prèvies sobre aquest manual en tant que defineixen amb més exactitud la visió holística dels LBRP. En primer lloc, Yopp i Yopp (2006) parteixen de la base que hi ha tres grups rellevants de teories sobre l'ús de la literatura a l'aula, a saber (a) *reader-response theories*, que defineixen la lectura com una experiència en la qual intervenen les emocions, els sentiments i els significats inferits pel *background* de cada alumne i busquen per tant provocar una experiència estètica que impacti en ells i despertari les seves emocions (b) *cognitive-constructivist views of learning*, que emfatitzen de la lectura les relacions entre el coneixement ja existent i el nou, activant els mecanismes cognitius dels alumnes i oferint-los temps per a despertar aquestes connexions (c) *sociocultural theories*, que sostenen la naturalesa social de l'aprenentatge i impulsen les relacions i l'ús de la discussió i el debat. Els LBRP s'embeuen de tots ells, creant una teoria híbrida sobre l'ús de la literatura a l'aula que contempla moltes més possibilitats i s'acosta més a la realitat de les aules que si simplement prenguéssim a cadascuna per separat, donant resposta, d'aquesta manera, a les pràctiques lletrades contemporànies i aportant claus per al seu desenvolupament i implementació (Cassany, 2009).

En segon lloc, enumeren les responsabilitats del professor, que resulten molt útils a l'hora de programar una unitat didàctica i, encara que semblin simples —per exemple: és bàsic que el mestre llegeixi el llibre que treballarà amb els seus alumnes abans de començar la unitat— no cal donar-les per fet ni perdre-les de vista en l'horitzó de la programació d'aula. Aquestes recomanacions són: conèixer la literatura infantil de manera general; proporcionar als estudiants accés a una àmplia varietat de literatura infantil; oferir temps per a llegir i per a parlar sobre les lectures i els llibres; planejar experiències lectores individuals i grupals; llegir prèviament el llibre a treballar a l'aula, per a així identificar aquells temes o qüestions més interessants; dissenyar activitats per a abans, durant i després de la lectura; i, finalment, establir una atmosfera de confiança (Yopp i Yopp, 2006).

Pel que fa a la selecció i el disseny d'activitats, segueixen uns criteris concrets. Si es donen tots aquests factors, les possibilitats que l'activitat plantejada sigui reeixida són més altes. Aquestes deuran, per tant: promoure converses sobre els llibres —el que remet a la praxi dialògica—; activar els coneixements previs de l'alumnat; animar-los a desenvolupar estratègies de comprensió; promoure nivells de pensament avançats —el que la teoria del desenvolupament del raonament moral propugna—; oportunitats per a desenvolupar la lectura, l'escriptura, l'escolta i la parla; integrar a tots els alumnes independentment del seu rendiment; i, per últim, ajudar als parlants no nadius de la llengua en la qual es llegeix a millorar les seves habilitats lingüístiques d'aquesta llengua estrangera per a ells (Yopp i Yopp, 2006). A més de tot això, si dividim per parts l'aplicació d'un LBRP en una aula o més concretament, el treball de lectura amb una obra determinada,

cal detenir-se en tres etapes: abans de la lectura del llibre, durant la mateixa i una vegada s'ha acabat el llibre. En cadascuna d'aquestes etapes «students are likely to find the literature personally meaningful after engaging in these activities and to approach ideas contained in the books with greater interest, purpose, involvement, and appreciation» (Yopp i Yopp, 2006, p. 56). Per això, cal presentar aquestes activitats de manera atractiva, interessant i amb una exigència cognitiva raonable.

Segons Yopp i Yopp (2006) defineixen el treball abans de la lectura, durant i després d'ella, tal com exposem a continuació:

Taula 1: objectius de les LBRA i proposta d'activitats pràctiques

<i>Fases del treball</i>	<i>Objectius</i>	<i>Tipus d'activitats</i>
<i>Activitats de pre-lectura</i>	Promoure respostes personals Activar i construir coneixements previs Desenvolupar vocabulari i eines del llenguatge Encuriosir i motivar	Guies d'anticipació Qüestionaris Caixes de llibres Tast de llibres Diagrames de contrast Mapes semàntics Previsualitzar-Predir-Confirmar Experiències concretes Paquets d'imatges Esriptures ràpides Dibuixos ràpids
<i>Activitats durant la lectura</i>	Provocar l'ús d'estratègies de comprensió del text Fomentar la presa de consciència i l'ús de les estructures literàries i textuais Prioritzar el llenguatge Estimular el treball col·laboratiu i cooperatiu mitjançant la construcció conjunta d'interpretacions Acollir com a vàlides les respostes i reaccions personals	Cercles literaris Mapes literaris Mapes del caràcter Xarxes de personalitat Organitzadors gràfics Gràfics de perspectives de personatges Diaris Gràfics d'emocions Deu paraules rellevants
<i>Activitats de post-lectura</i>	Encoratjar les respostes i reaccions personals Incentivar el pensament. Identificar el contingut valuós Facilitar l'ordenació i organització d'idees Motivar eines de pensament analític i sintètic Compartir i construir interpretacions. Induir connexions entre idees	Oposats polars Passatges poderosos Butlletins informatius Perfils d'arguments Diagrames de Venn Gràfics de llibres Respostes poètiques Esbossos i retallades Respostes en 3-D

Font: elaboració pròpia de Yopp i Yopp (2006)

Veiem, doncs, que els objectius de les activitats de pre-lectura pretenen preparar el terreny per a la lectura, les desenvolupades durant aquesta busquen donar suport al treball i mantenir el nivell d'atenció i motivació adequat i les que tenen lloc després de la lectura volen donar suport a l'autonomia de l'estudiant i animar-li al fet que continuï llegint i reflexionant sobre la lectura:

Pre-reading activities should set the stage for personal responses to literature, activate and build relevant background knowledge and language, help students set purposes for reading, and spark students' curiosity. During-reading activities should support students' active engagement with the text, fostering comprehension and prompting personal connections and responses to ideas in the text. Postreading activities should encourage students to respond to the literature in personally meaningful ways and to think deeply about and beyond the literature. (Yopp y Yopp, 2006, p. 6)

En definitiva, busquem crear una actitud positiva cap a la lectura i construir significats amb ella ja que, si no es comprèn el llegit, és com si no haguéssim llegit res i, per tant, la literatura mancaria de valor: «we cannot say they have read a selection unless they have constructed understandings of the selection» (Yopp i Yopp, 2006, p. 60).

Conclusions

Començàvem el present article fent al·lusió als diferents constructes o mètodes pedagògics pels quals té lloc l'aprenentatge de la lectoescriptura. Tots dos, analític i sintètic, comparteixen, malgrat diferir en la metodologia, una mateixa intenció comuna: aconseguir que els estudiants conquereixin la lectura i l'escriptura. Per «conquesta» entenem una progressiva capacitació que finalment es convertirà en les competències lectora, literària i escriptora, l'adquisició de la qual és un dels eixos centrals del currículum de l'etapa d'educació primària (Departament d'Ensenyament, 2017). Conquesta, doncs, com a disposició de l'autonomia suficient per a resoldre problemes d'índole literària, lectora i escriptora en la vida quotidiana. Ella mateixa implica motivació, interès, domini, confiança, seguretat; sense conquesta, no hi ha hagut aprenentatge significatiu sinó volàtil, perible i no interioritzat.

A continuació, hem apuntalat els orígens dels programes de lectura i escriptura fonamentats en la literatura, això és, en propostes metodològiques –sorgides fruit de la reflexió dels corrents pedagògics– que promouen l'ús de textos literaris per a l'ensenyament de la lectoescriptura. S'han definit, s'han compartit les seves característiques i s'han contextualitzat. Quins textos i de quina manera consideren els investigadors que han de tractar-se és una de les qüestions en les quals més ens hem detingut i que volem reprendre en aquesta conclusió. No és sinó gràcies a l'anàlisi i la reflexió sobre «el com» que resulta possible comprendre millor «el què»; sense apuntar que la fi justifica els mitjans, però tampoc sense ofegar-nos en l'immens oceà de les disquisicions didàctiques que no condueixen enlloc, valorem el potencial de la didàctica per a servir a la reflexió sobre els fonaments teòrics que la sostenen. L'educació lectora i literària està canviant, tal com s'ha sostingut amb anterioritat, i aquest canvi passa per visitar els usos i necessitats reals dels parlants de la llengua, de l'alumnat, en contextos concrets contemporanis. De la mateixa manera que l'intercanvi de cartes per correu postal és avui dia una pràctica lletrada fins a cert punt desfasada, l'enviament de correus electrònics forma part de la rutina habitual en un elevat nombre de llocs de treball.

L'aprenentatge de la lectura ha de suscitar, per tant, experiències semblants a les quals s'enfrontaran aquests aprenents en la vida real i, sobretot, més especialment per les conseqüències que es deriven de la present societat de la hipercomunicació i hiperconnexió. En altres paraules, es tracta de despertar les seves consciències crítiques i fer-los capaces d'avaluar el potencial d'un text i la seva veracitat. Construir significats és un altre dels ítems més rellevants d'aquests programes: fer propi el llegit i poder-ho transferir, comunicar, modificar, adaptar. Quan els textos literaris donen suport a un aprenen-

tatge introdueixen una nova perspectiva, amplien els horitzons dels estudiants i els mouen a anar més enllà, els atreuen i els capturen per a, paradoxalment, obrir-los les portes al món sencer. Aquests, juntament amb tots els altres abordats, són alguns dels beneficis dels programes de lectoescriptura analitzats.

Comptat i debatut, el manual de referència presentat (Yopp i Yopp, 2006) és una magnífica font d'inspiració que posa en pràctica totes les característiques que emmarquen els programes de lectura fonamentats en la literatura. D'altra banda, cal recórrer també a les actualitzacions pedagògiques que s'han anat aconseguint durant el transcurs dels darrers anys i que, a aquest corrent metodològic d'aprenentatge de la lectoescriptura fonamentat en la literatura, hi afegeixen la tan necessària qüestió de l'educació del caràcter mitjançant programes literaris d'interiorització de la virtut, els *literature-based virtue programmes* (Carreira Zafra, 2018).

La literatura ens afecta de moltes formes diferents: per a Leming (2000), ens transmet un missatge, ens permet reconèixer els nostres propis sentiments i emocions mitjançant el procés mimètic-catàrtic (Kazmierczak, 2014) al veure-les reflectides als personatges i, per últim, ens permet conèixer la universalitat de la condició humana. Així doncs, aquests programes defensen el potencial educatiu de la literatura per a, més enllà de recolzar l'aprenentatge lectoescriptor, ajudar als lectors a captivar-se per la narració literària i arribar a ser la millor versió d'ells mateixos desenvolupant les fortaleces del caràcter de les que disposen en potència. L'estudi d'aquests trets positius del caràcter sorgeix recentment de la psicologia positiva (Peterson i Seligman, 2004), que té com a objectiu, segons sostenen Titus (2017) i Nesfield (2016), oferir una visió holística i integradora que inclogui totes aquelles facultats positives pròpies de la naturalesa de l'ésser humà i que, a la vegada, puguin ser compartides a tothom independentment de la seva cultura, tradició o orientació espiritual.

A tall d'exemple, esmentem el *Knightly Virtues Project* (Kazmierczak, 2018), desenvolupat entre el 2012 y el 2014 a la universitat de Birmingham i posat en pràctica amb nens i nenes de 9 a 11 anys. Els resultats obtinguts de la implementació del programa a les aules foren un èxit i inclogueren, entre d'altres, la publicació del manual de referència de Carr i Harrison (2015) anomenat *Educating Character through Stories*. Consistia a llegir clàssics de la narrativa anglesa i universal (*Rosa Parks, Beowulf, El Quixot, Anna Frank...*) i, a la vegada que es millorava la competència lectora, les activitats prèvies, posteriors i durant la lectura permetien comprendre i interioritzar certes virtuts (valentia, integritat, perdó, intel·ligència social, lideratge...) universals i imprescindibles per al creixement intra i interpersonal (Bisquerra Alzina, 2003) així com, encara més important, adquirir paraules per comunicar aquestes fortaleces i poder-se referir a elles amb normalitat i sense estranyesa en el context social en què es troben inserits (Bisquerra Alzina i Filella Guiu, 2018)

De manera especial, volem esmentar l'important que resulta el disseny d'activitats per a abans, durant i després del procés de lectura; cadascun dels estadis de l'aprenentatge lectoescriptor ofereix noves expectatives d'aprenentatge que consoliden els fonaments perquè el següent tingui lloc. Contrastar els coneixements previs dels estudiants abans d'iniciar l'aprenentatge lectoescriptor, confirmar que continuen atents i motivats durant el procés i, finalment, assegurar-nos la revisió i consolidació d'allò après forma part del procés de millora contínua al qual la praxi docent s'orienta; observar, enregistrar,

analitzar, millorar i comunicar són les cinc accions principals en tot procés que busca avaluar si l'aprenentatge ha estat fructífer i en quin grau. Sigui com sigui l'aproximació didàctica de la qual ens servim per al foment de les competències lectores i literàries, aquesta haurà de tenir en compte que aquests tres estadis de l'acte educatiu són igual de rellevants i fecunds per a l'aprenentatge i que, oblidar-nos d'ells suposarà oblidar la naturalesa cognitiva i del desenvolupament dels nens i nenes que donen sentit a la nostra tasca educativa.

Referències

- Altwerger, B.; Edelsky, C. i Flores, B.M. (1987) «Whole language: what's new?». *The Reading Teacher*, 41, p. 144-155.
- Azevedo, F.; Sardinha, M.G. i Machado, J. (2016) «Práticas de interculturalidade em didática do português: As potencialidades do(s) lugar(es) do literário». *Revista Exedra*, Número Temático: Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos, p. 101-112.
- Bisquerra Alzina, R. (2003) «Educación emocional y competencias básicas para la vida». *Revista de Investigación Educativa*, 21, (1), p. 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. i Filella Guiu, G. (2018) «Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, (1), p. 161-172.
- Carr, D. i Harrison, T. (2015) *Educating Character through Stories*. Exeter, Imprint Academic.
- Carreira Zafra, C. (2018) «La enseñanza de la virtud en la educación primaria mediante el uso de los literature-based virtue programmes». A Calvo Revilla, A. [Ed.], *Educación y prácticas culturales*. Madrid, Global Knowledge Academics, Colección Desafíos Intelectuales del siglo XXI, p. 23-37. Recuperat de: <https://www.calameo.com/read/0050982495c43272001bd> [accés: 11/1/2021].
- Carreira Zafra, C. (2020) *Literatura y mimesis: fundamentos para una educación del carácter*. Barcelona, Octaedro.
- Carreira Zafra, C. (en premsa) «La didáctica de la lengua y la literatura en el grado en educación primaria: una experiencia piloto de aula invertida». En *La docencia tiene un TIC: un guiño al nuevo discente*. Valencia, Tirant lo Blanch, ISBN: 978-84-1853451-5.
- Carreira Zafra, C.; Kazmierczak, M. i Signes, M.T. (2021) «La alfabetización académica universitaria a examen: una propuesta para leer y dialogar con el mundo». *Álabe, revista de investigación sobre lectura y escritura*, núm. 23, p. 1-16.
- Cassany, D. (2009) «Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo». A *Congreso Leer.Es*. Madrid, Ministerio de Educación. Recuperat de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf [accés: 10/11/2020].
- Cassany, D.; Sala, J. i Hernández, C. (2008) «Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes». En Moreno Sandoval, A. *El valor de la diversidad (meta)lingüística: actas del VIII congreso de lingüística general*.
- Collins Block, C. (1993) «Strategy instruction in a literature-based reading program». *The Elementary School Journal*, núm. 94, (2), p. 139-151.
- Departament d'Ensenyament (2016) *Desplegament de les competències bàsiques. Currículum educació primària*. Decret 142/2007, DOGC núm. 4915.
- Departament d'Ensenyament (2017) *Currículum Educació Primària. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Ordre ens/164/2016, de

- 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària.
- Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1995) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- Flowers, P. i Roos, M.C. (1994) *Literature-based reading programs: elements for success*. Recuperat de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373319.pdf> [accés: 10/1/2021].
- Giddings, L.R. (1991) «Literature-based reading instruction: an analysis». *36th Annual Meeting of the International Reading Association*. Las Vegas, NV.
- Goodman, K.S. (1986) *What's whole in whole language?* Portsmouth, Heinemann.
- Hancock, J. i Hill, S. [eds.] (1987) *Literature-based reading programs at work*. Portsmouth, Heineman.
- Huck, C.S.; Hepler, S. i Hickman, J. (1987) *Children's literature in the elementary school*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Jipson, J.A. i Paley, N. (1992) «Is there a base to today's literature-based reading programs?». *English Education*, núm. 24, (2), p. 77-90.
- Kazmierczak, M. (2014) «Los conceptos de mimesis y catarsis en el análisis literario». En Kazmierczak, M. i Signes, M.T. [Eds.] *Educando a través de la palabra hoy: aportaciones sobre teoría y didáctica de la lengua y la literatura*, Vigo, Academia del Hispanismo, p. 135-148.
- Kazmierczak, M. (2018) «La formación del carácter a través del relato literario. Las claves del éxito del proyecto "Knightly Virtues" del Jubilee Centre for Character and Virtues». A Signes, M.T., Carreira Zafra, C. i Kazmierczak, M. [Eds.], *El rol central de la narración. Diferentes perspectivas*. Vigo, Academia del Hispanismo, p. 49-59.
- Leming, J.S. (2000). «Tell me a story: an evaluation of a literature-based character education programme». *Journal of Moral Education*, 29, (4), p. 413-427.
- McGee, L.M. (1992) «Focus on research: exploring the literature-based reading revolution». *Language Arts*, núm. 69, (7), p. 529-537.
- Mendoza Fillola, A. (2008) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Pearson Educación.
- Narvaez, D. (2002) «Does reading moral stories build character?». *Educational Psychology Review*, núm. 14, (2), p. 155-171.
- Nesfield, V. (2016) *Character education in a pluralistic context: can and should we teach values?* Hillary Place Papers, University of Leeds. Recuperat de: <http://hpp.education.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/131/2016/02/HPP2016-3-Nesfield.pdf> [accés: 12/1/2021].
- Newman, J.M. (1985) [ed.] *Whole language: theory in use*. Portsmouth, Heinemann.
- Peterson, C. i Seligman, M.E.P. (2004) *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford, Oxford University Press.
- Scharer, P.L. (1992) «Teachers in transition: an exploration of changes in teachers and classrooms during implementation of literature-based reading instruction». *Research in the Teaching of English*, núm. 26, (4), p. 408-445.
- Smith, F. (1971) *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Teberosky, A. (2009) «La lectura desde la perspectiva constructivista». *Aula de innovación educativa*, 179, p. 21-23.

- Titus, C.S. (2017) «Aquinas, Seligman, and positive psychology: a Christian approach to the use of the virtues in psychology». *The Journal of Positive Psychology*, núm. 12, (5), p. 447-458.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, Harvard University.
- Yopp, H.K. i Yopp, R.H. (2006) *Literature-based reading activities*. Boston, Pearson Education.
- Zarrillo, J. (1988). *Literature-centered reading programs in elementary classrooms*. Ann Arbor, University Microfilms International.
- Zarrillo, J. (1989) «Teacher's interpretations of literature-based reading». *The Reading Teacher*, núm. 43, (1), p. 22-28.

El aprendizaje de la lectoescritura fundamentado en la literatura: orígenes, consideraciones y orientaciones didácticas

Resumen: En el presente artículo se contextualizan, en primer lugar, los dos grandes métodos de enseñanza de la lectoescritura, analítico y sintético. A mediados de los años setenta y, siguiendo la estela de los métodos analíticos, surge el *whole language approach*, una corriente de pensamiento por la cual la lectura y la escritura debían ir a la par en cuanto a su enseñanza. Tomando como punto de partida esta corriente, se exploran los programas de lectoescritura fundamentados en la literatura, una propuesta didáctica concreta que comporta múltiples beneficios a los estudiantes. A continuación, se ofrecen diversas orientaciones prácticas para implementar esta metodología en las aulas.

Palabras clave: Didáctica de la lengua y la literatura, lectoescritura, literatura, metodologías didácticas

Alphabétisation fondée sur la littérature : origines, considérations et orientations didactiques

Résumé: Dans cet article, les deux principales méthodes d'enseignement de l'alphabétisation, analytique et synthétique, sont d'abord contextualisées. C'est au milieu des années 1970, et dans le sillage des méthodes analytiques, qu'émerge le *whole language approach*, un courant de pensée selon lequel la lecture et l'écriture doivent aller de pair en termes d'enseignement. En prenant cette tendance comme point de départ, des programmes d'alphabétisation fondés sur la littérature sont explorés – une proposition didactique concrète qui apporte de multiples avantages aux étudiants. Vous trouverez ci-dessous diverses directives pratiques pour mettre en œuvre cette méthodologie dans les salles de classe.

Mots-clés: Didactique de la langue et de la littérature, alphabétisation, littérature, méthodologies didactiques

Literature-based literacy learning: origins, considerations and didactic orientations

Abstract: In this article, we first contextualize the two major methods of teaching literacy: analytical and synthetic. In the mid-seventies, following the analytical methods, the *whole language approach* emerged, a current of thought which claimed that reading and writing should be taught hand in hand. Taking this trend as a starting point, we explore literacy programmes based on literature. This specific didactic proposal brings multiple benefits to students. Various practical guidelines for implementing this methodology in classrooms are also described.

Keywords: Didactics of language and literature, literacy, literature, didactic methodologies