Ajudar els alumnes perquè esdevinguin lectors precisos i expressius mitjançant l'ensenyament de la fluïdesa en grups reduïts[*]

Melanie Kuhn

«Vam avaluar la utilitat dels enfocaments de la lectura repetida i la lectura àmplia per millorar la fluïdesa».

Un dels principals objectius de l'ensenyament de la lectura és assegurar-se que els alumnes adquireixen fluïdesa lectora (KUHN i STAHL, 2003; NATIONAL INSTITUTE OF HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000). El primer motiu de la seva importància és que els lectors fluids ja no han de descodificar intencionadament la majoria de paraules que apareixen al text, sinó que poden reorganitzar-les de forma automàtica i, alhora, precisa. El segon motiu, tan important com l'anterior, és que els lectors fluids són capaços de llegir textos amb expressió o prosòdia. Aquesta combinació de precisió, automatisme i prosòdia fa que la lectura oral sembli llenguatge parlat. Finalment, cada vegada és més obvi que la fluïdesa juga un paper important quant a l'habilitat del lector per construir un significat a partir del text, la qual cosa és l'objectiu final de l'ensenyament de la lectura.

Tot i que darrerament s'ha començat a parar atenció a aquest tema (KUHN i STAHL, 2003; National Institute of Health and Human Development, 2000), l'ensenyament de la lectura i l'escriptura sovint ha passat per alt la fluïdesa. Hi ha diversos motius que expliquen per què, fins ara, l'ensenyament de la lectura no ha posat èmfasi en la fluïdesa. Alguns d'aquests motius són el manteniment d'estratègies dissenyades per a l'ensenyament individual (KUHN, 2003); la pressuposició que un major ensenyament quant a descodificació suposa una millora automàtica de la fluïdesa (ALLINGTON, 1983; FLEISHER, JENKINS i PANY, 1979/1980); i la dependència en la lectura oral per torns com a enfocament principal per a l'ensenyament de la lectura oral (ASH, KUHN i WALPOLE, 2003).

El paper de la fluïdesa en el procés lector

Abans que decidim dedicar part del temps, tan limitat, que tenim a millorar la fluïdesa per a l'ensenyament de la lectura, cal entendre com contribueix aquesta fluïdesa a aconseguir una lectura destra, en general, i a comprendre el text, en particular. Hi ha dos aspectes principals en els quals la fluïdesa juga un paper important quant al desenvolupament lector de l'alumnat (KUHN i STAHL, 2003; NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2000; SAMUELS, 1979; SCHREIBER, 1991). El primer aspecte inclou el desenvolupament del reconeixement automàtic de paraules; el segon, en canvi, té a veure amb la prosòdia o aquells elements de la fluïdesa que permeten que la lectura oral soni a llenguatge parlat.

La importància del reconeixement automàtic de les paraules en la comprensió

Els lectors destres comparteixen certes característiques. Per exemple, són capaços d'identificar les paraules de forma exacta i també de reconèixer-les al moment. Això és important, ja que els lectors que han de dedicar molt temps a identificar les paraules, és poc probable que parin prou atenció i puguin centrar-se en el significat del text (ADAMS, 1990; LABERGE i SAMUELS, 1974; PERFETTI, 1985; STANOVICH, 1980). També cal remarcar que, per tal d'assegurar-se una comprensió adequada, l'alumnat ha de desenvolupar un reconeixement automàtic de les paraules en relació al text (per exemple CHOMSKY, 1976; FLEISHER [*et al.*], 1979/1980) i no desenvolupar senzillament l'habilitat de reconèixer les paraules de forma aïllada.

---

[*] *Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups* [Traducció de Berta Vilageliu].

La importància de la prosòdia

El reconeixement automàtic de les paraules assegura que els lectors fluids puguin descodificar el text de forma precisa i sense esforç, però no té en compte la seva habilitat per fer que la lectura oral soni a llenguatge parlat (STAHL; KUHN, 2002). S'entén de forma implícita que la fluïdesa implica llegir amb expressió o prosòdia. En altres paraules, la lectura fluida incorpora característiques prosòdiques com ara el to, l'accent i l'ús d'una expressió adequada (DOWHOWER, 1991; SCHREIBER, 1991). Com passava amb l'automatització, també és important observar la relació entre prosòdia i comprensió.

L'alumnat que no aconsegueix fluïdesa llegeix paraula per paraula o agrupa paraules de formes gens anàlogues al llenguatge parlat (DOWHOWER, 1991; REUTZEL, 1996; SCHREIBER, 1991). A més, acostuma a passar que la seva lectura és monòtona. Aquestes característiques reflecteixen la inhabilitat que té per transferir al text escrit els elements prosòdics naturals en la parla. En canvi, els lectors fluids utilitzen de forma adequada l'expressió, el to i l'èmfasi en la lectura (CHALL, 1996; DOWHOWER; SCHREIBER) i, en fer-ho, fan que la lectura oral soni a llenguatge parlat (STAHL; KUHN, 2002). Tanmateix, els lectors tan sols són capaços d'utilitzar correctament la prosòdia quan esdevenen conscients de la relació que hi ha entre el llenguatge escrit i el llenguatge oral. D'altra banda, l'ús correcte de la prosòdia serveix com a indicador per saber si el lector ha entès el material, ja que sense comprendre'l és impossible que apliqui aquests elements de forma adequada. Cal dir que aquesta habilitat es desenvolupa quan l'alumnat escolta i llegeix amb models destres de lectura expressiva. Un cop entenem el paper que juguen l'automatització i la prosòdia en l'habilitat per construir significat a partir d'un text, sembla plausible que l'ensenyament dissenyat per desenvolupar la fluïdesa de l'alumnat n'impliqui, també, millores en la comprensió.

Fer grups flexibles per fomentar la fluïdesa lectora

Per tal d'assegurar-nos que l'ensenyament de la fluïdesa s'inclogui en el pla d'estudis, cal crear estratègies aptes per a la classe i que siguin fàcils d'aplicar als exercicis d'alfabetització. Un exemple d'ensenyament efectiu de l'alfabetització és la creació de grups flexibles. Els grups flexibles consisteixen en grups temporals que varien en funció de l'interès de l'alumnat o de les necessitats pedagògiques (REUTZEL, 2003). Atès que els grups no són permanents, podem agrupar un reduït nombre d'alumnes per donar-los un ensenyament dissenyat específicament per cobrir les seves necessitats concretes d'aprenentatge. Per tant, seria bo desenvolupar una estratègia que combinés l'ensenyament de la fluïdesa efectiva i un format d'agrupació flexible. Aquest tipus d'estratègia es pot centrar en l'alumnat que té dificultats per passar de la descodificació esforçada a la lectura fluida.

Tenint en compte aquestes necessitats, vam decidir modificar les estratègies tradicionals de lectura repetida i de lectura àmplia, en la qual l'alumnat llegeix en veu alta o repeteix una quantitat equivalent de text una sola vegada, per tal d'utilitzar-les amb grups reduïts de lectors de segon curs amb dificultats. Vam considerar que era important investigar més a fons aquestes dues estratègies per dos motius. En primer lloc, diversos estudis han conclòs que els enfocaments de lectura repetida i lectura àmplia comporten una millora equivalent del desenvolupament de la fluïdesa (KUHN, 2000; KUHN i STAHL, 2003). Si tots dos procediments comporten una millora equivalent, esdevé, doncs, raonable utilitzar ambdós mètodes d'ensenyament com a part d'un pla d'estudis centrat en la fluïdesa. En segon lloc, atès que molts dels estudis anteriors no paren atenció a la prosòdia, vam considerar que era important que un dels objectius fos centrar-nos en la lectura oral expressiva. De nou, esperem que aquest èmfasi serveixi de recurs per ajudar l'alumnat a desenvolupar l'expressió i, finalment, la comprensió.

Subjectes i disseny

Vam dissenyar aquest projecte per avaluar l'efectivitat de modificar l'estratègia de lectura repetida, lectura oral orientada a la fluïdesa (FLOOR, de les sigles en anglès), i l'enfocament de lectura àmplia, en el qual l'alumnat llegeix una quantitat equivalent de text sense repeticions, i utilitzar-los per desenvolupar la fluïdesa dels lectors amb dificultats dins un format d'agrupament flexible. Vam agafar aquestes dues estratègies per promoure el reconeixement precís i automàtic de paraules i la prosòdia de l'alumnat. També calia veure si aquests procediments suposaven una millora en la comprensió dels alumnes, ja que, tal com hem apuntat anteriorment, sembla que una millora de la fluïdesa comporta una millora de la comprensió.

Vam seleccionar 24 alumnes de segon curs per participar en aquest projecte. Vam triar els de segon curs perquè acostuma a ser el moment en què l'alumnat experimenta la transició cap a la lectura fluida (CHALL, 1996; KUHN i STAHL, 2003; RASINKI, PADAK, LINEK i STURTEVANT, 1994). Els participants d'aquest projecte eren alumnes d'escoles públiques amb un nivell socioeconòmic mitjà (entre un 50% i un 60% rebien ajuts econòmics) d'una petita ciutat del sud-est dels EUA. Dels 24 alumnes, 19 eren afroamericans, quatre eren euroamericans i un era hispà. Hi havia deu nois i 14 noies i la llengua materna de tots era l'anglès.

Segons el *Qualitative Reading Inventory* (QRI, 1988) i el *Qualitative Reading Inventory-II* (*QRI-II*, 1995), els participants tenien un nivell de lectura de primer curs o inferior i el professorat ens va explicar que tenien dificultats per adquirir les habilitats de descodificació bàsiques. Tanmateix, quan vam avaluar-los la comprensió lectora sobre textos del *QRI-II*, van demostrar que els entenien. Per tant, amb el professorat, vam considerar que aquests nens i nenes podien treure algun benefici si els donàvem més oportunitats per desenvolupar la seva lectura. Cal afegir que els grups d'alumnes van ser els mateixos durant les sis setmanes que va durar la intervenció, però que en la classe habitual no formaven part d'un subgrup, sinó que tan sols s'agrupaven en aquesta intervenció puntual.

Vam determinar la mida dels grups de lectura amb l'ajuda del professorat. Vam considerar que una mida realista per a un grup d'alfabetització reduït era d'entre quatre i sis alumnes. Després de reflexionar-hi, vam decidir fer grups de sis, per cobrir possibles baixes. L'estudi consistia en tres grups d'intervenció: un grup de lectura oral orientada a la fluïdesa (FLOOR, de les sigles en anglès); un grup de lectura àmplia i un grup d'audició. El grup d'audició pretenia contrarestar l'efecte Hawthorne, segons el qual l'alumnat mostra millores simplement pel fet de participar en l'estudi. Els grups es van fer amb alumnes de diferents classes, que es van assignar de forma arbitrària a un o altre grup d'intervenció i no es van substituir. El grup de control estava format per dos alumnes de cascuna de les classes que participava en el projecte. Aquests alumnes rebien el mateix ensenyament de lectura que els alumnes de la seva classe. Atès que els alumnes de la resta de grups eren una mostra d'una classe concreta, vam pensar que el grup de control constituiria una mostra representativa dels enfocaments pedagògics utilitzats pel professorat. La intervenció va consistir en 18 sessions que es van dur a terme durant sis setmanes. Es van realitzar tres sessions per setmana d'entre 15 i 20 minuts cadascuna.

Material de lectura

Vam exposar l'alumnat que va participar en el projecte a diversos materials d'alfabetització. A partir de les guies de Fountas i Pinnell (1999) i de l'editorial FEP/Book source (1998), vam fer una selecció de 18 llibres d'un nivell instructiu que anava des de primer curs fins a segon curs. Un professora amb més de 20 anys d'experiència com a docent de recuperació lectora va confirmar el nivell dels llibres. Vam presentar als lectors un ventall ampli de textos, fins i tot alguns que superaven el nivell instructiu, per mirar de promoure una millora dins el que Vygotsky (1978) anomena la zona del desenvolupament pròxim, és a dir l'espai en què l'alumnat pot aconseguir, amb ajuda, allò que no pot aconseguir tot sol. Entre els llibres que vam utilitzar per al projecte s'inclouen: *Harry the Dirty Dog* (1956) de Gene Zion; *Whistle for Willie* (1964) d'Ezra Jack Keats; i *The Golly Sisters Go West* (1985) de Betsy Byars.

Procediments

Tal com ja hem comentat anteriorment, moltes de les estratègies desenvolupades per ajudar els alumnes a esdevenir lectors fluids estan dissenyades per a una aplicació individual. L'enfocament més conegut és el de la lectura repetida. Aquest mètode consisteix a llegir «diverses vegades un fragment significatiu curt fins aconseguir un nivell de fluïdesa satisfactori» (SAMUELS, 1979, 404). Dowhower (1989) va revisar aquest model i va indicar que els fragments han de ser curts, d'entre 50 i 300 paraules; que l'alumnat ha de mostrar un índex de precisió del 85% en la primera lectura del fragment; i que la quantitat òptima de repeticions del fragment és d'entre tres i cinc.

Tanmateix, un dels objectius d'aquest estudi era determinar si llegir un text de forma repetida i llegir una quantitat equivalent de textos no repetits comportava una millora semblant de la fluïdesa lectora. Per això, vam considerar que utilitzar narracions completes equipararia més les condicions d'ambdós mètodes. Per tant, vam modificar l'enfocament de lectura repetida exposat més amunt, i vam fer llegir als alumnes una mateixa història tres o quatre vegades al llarg del curs durant tres sessions per setmana; es tracta d'un mètode semblant a altres variants del mètode de lectura repetida (per exemple HOFFMAN i CRONE, 1985; STAHL, HEUBACH i CRAMOND, 1997).

Vam basar l'estratègia de lectura oral orientada a la fluïdesa (FLOOR, de les sigles en anglès) en diversos elements, l'eficàcia dels quals ja havia estat demostrada en estudis anteriors (Hoffman i Crone, 1985; Koskinen i Blum, 1986; Morris i Nelson, 1992). Es tracta de l'exemplificació, la repetició, la retroacció positiva per part del professorat o els companys i l'oportunitat d'interpretar oralment els textos practicats. Vam dur a terme aquesta intervenció en un cicle de tres dies. El primer dia, vam presentar una narració i la vam llegir en veu alta mentre l'alumnat l'anava repetint. Segons la llargada del text, donàvem a l'alumnat l'oportunitat de llegir en veu alta part del text o tot sencer. El segon dia, vam dividir l'alumnat en parelles i, llegint pàgines alternes, van tornar a llegir el text sencer amb el company. Després de llegir tot el text una vegada, si quedava temps, els alumnes podien tornar a practicar una part del text amb el company o repetir tota la narració una segona vegada, llegint de nou cadascú una pàgina. El tercer dia, els alumnes van poder participar en una lectura final del text en veu alta i se'ls va proposar llegir-ne una part davant el grup.

Com a segon enfocament per determinar l'efectivitat de la lectura esglaonada, però no repetida, en el desenvolupament de la fluïdesa de l'alumnat, vam escollir la lectura àmplia. Estudis previs han demostrat que si un alumne llegeix una quantitat significativa de textos, relacionats, amb el suport del professorat, mitjançant la lectura en veu alta o la repetició del que diu el professor, pot mostrar una millora de la fluïdesa lectora tan gran com un company que hagi llegit una i altra vegada una quantitat menor de textos en el mateix període de temps (KUHN i STAHL, 2003). Per tant, vam incorporar al component de lectura àmplia la lectura en veu alta, o la repetició de determinat text, per tal d'oferir suport a l'alumnat durant el desenvolupament del reconeixement precís i automàtic de paraules i de la prosòdia. De nou, els alumnes van participar en tres sessions per setmana. Cada sessió consistia en una lectura esglaonada d'una narració diferent. Vam utilitzar els mateixos sis llibres que amb el grup de lectura oral orientada a la fluïdesa; tanmateix, vam afegir 12 llibres més per assegurar-nos que els alumnes que hi participaven llegien material nou en cada sessió. Vam donar una còpia dels textos a cada alumne, tant del grup de lectura oral orientada a la fluïdesa, com del grup de lectura àmplia.

El tercer grup era d'audició i vam utilitzar-hi les mateixes 18 narracions que havíem utilitzat en les sessions de lectura àmplia. Tanmateix, en comptes de fer que l'alumnat llegís les narracions, els en vam oferir una interpretació expressiva. Així, ens vam assegurar que l'alumnat estigués exposat a la mateixa quantitat de literatura que els companys del grup de lectura àmplia. Tal com ja hem comentat, el grup de control no va participar en cap activitat d'alfabetització fora del pla d'estudis habitual.

Materials d'avaluació

A més del temps dedicat a treballar amb els llibres, vam incloure un període de preavaluació i de postavaluació. Vam avaluar la comprensió i el reconeixement precís i automàtic de paraules de l'alumnat mitjançant el QRI i el QRI-II, inventaris de lectura informals. El reconeixement de paraules, el vam avaluar de forma aïllada mitjançant el test d'eficiència de reconeixement de paraules (TOWRE, de les sigles en anglès), una mesura estandarditzada. A més, vam utilitzar l'escala de fluïdesa lectora oral de l'avaluació nacional del progrés educatiu (NAEP, de les sigles en anglès) per avaluar la lectura oral de l'alumnat.

Resultats i debat

Després de readministrar les mesures d'avaluació al final de la intervenció, van aparèixer certes diferències entre els grups (KUHN, 2000). En primer lloc, els grups de lectura àmplia i de lectura oral orientada a la fluïdesa van ser capaços d'identificar més paraules aïllades del TOWRE que els grups d'audició i de control. De la mateixa manera, els grups de lectura oral orientada a la fluïdesa i de lectura àmplia van llegir més paraules correctes per minut en fragments del QRI i el QRI-II, en funció del seu nivell instructiu, que els alumnes dels grups d'audició i de control. A més, dos examinadors van avaluar de forma independent la lectura oral de l'alumnat d'alguns fragments del QRI; ho van fer mitjançant l'escala de fluïdesa lectora oral de la NAEP. Segons ambdós examinadors, els grups de lectura àmplia i de lectura oral orientada a la fluïdesa llegien de forma més fluida que els alumnes dels grups de control i d'audició. Tanmateix, d'acord amb les respostes que van donar a les preguntes sobre alguns fragments del QRI i del QRI-II, tan sols van mostrar una millora en la comprensió els alumnes del grup de lectura àmplia.

Atès que les intervencions de lectura orientada a la fluïdesa i de lectura àmplia incorporaven moltes oportunitats per llegir textos relacionats, oferien models de lectura expressiva, utilitzaven materials estimulants i donaven responsabilitat a l'alumnat, no és gens sorprenent que els alumnes que van participar en aquests grups experimentessin millores quant a reconeixement de paraules i prosòdia, i que els alumnes del grup de control no. No obstant això, cal dir que els alumnes exposats tan sols a l'audició de narracions tampoc van experimentar una millora semblant. Això reforça la teoria que si bé és cert que llegir en veu alta narracions als alumnes és important perquè desenvolupin afecció a la lectura, els alumnes han de participar activament en la lectura de textos relacionats, si han d'esdevenir lectors destres.

A més, tot i que tant el grup de lectura orientada a la fluïdesa com el de lectura àmplia van mostrar millores quant a prosòdia i reconeixement de paraules, tan sols el grup de lectura àmplia va mostrar una millora quant a comprensió. Una explicació possible estaria relacionada amb quin objectiu implícit van considerar els alumnes que tenia cada sessió. Atès que el temps per treballar amb l'alumnat era limitat, vam escollir centrar-nos, en primer lloc, en la lectura fluida i expressiva. Per tant, la comprensió i el vocabulari es tractaven de forma implícita i no explícita. Atès que la lectura oral orientada a la fluïdesa incorporava un índex de repetició elevat, pot ser que l'alumnat considerés que l'objectiu principal era el reconeixement de paraules i l'expressió. L'alumnat gaudia de les narracions seleccionades i llegia cada narració, o fragment, diverses vegades. Tenint en compte aquest patró, pot ser que, després d'una primera lectura, l'alumnat se centrés en l'expressió i en el reconeixement precís de cada paraula, en comptes de fixar-se en el significat del text. Fins i tot és possible que realitzessin les postavalua-

cions des d'aquest punt de vista, la qual cosa implicaria millores quant a prosòdia i reconeixement de paraules, però no quant a comprensió.

D'altra banda, el grup de lectura àmplia va llegir un llibre nou en cada sessió. Per tant, podria ser que l'alumnat hagués considerat que la comprensió, l'expressió i el reconeixement de paraules tenien una importància equivalent. Podria ser que els alumnes haguessin desenvolupat un objectiu implícit més ampli, en què s'inclogués la comprensió i el gaudi de les narracions, així com la lectura precisa i expressiva del text. També pot ser que realitzessin les postavaluacions des d'aquest punt de vista, la qual cosa implicaria una millora de la comprensió, el reconeixement de paraules i la prosòdia del grup de lectura àmplia.

Dos estudis anteriors dissenyats per ajudar els lectors a desenvolupar la fluïdesa (O'Shea, Sindelar i O'Shea, 1985; 1987) van arribar a conclusions similars. O'Shea [*et al.*] van declarar que si bé és cert que la lectura repetida du a una millora dels nivells de fluïdesa, l'alumnat no para atenció automàticament a la comprensió del text. Diuen que cal centrar de forma activa l'atenció dels alumnes en el contingut del fragment per tal d'aconseguir millores quant a comprensió. El seu treball indica que, de fet, és aquest objectiu el que porta a una millora de l'habilitat de l'alumnat per construir un significat a partir del text. Anderson, Wilkinson i Mason (1991) també van arribar a conclusions semblants després de treballar amb grups reduïts d'alumnes de tercer curs en sessions de lectura guiada. Van observar que, quan la sessió se centrava en el significat, l'alumnat aconseguia majors millores quant a comprensió que si la sessió se centrava en l'anàlisi de paraules i la lectura precisa. Això era més plausible en alumnes amb un nivell de lectura baix o mitjà, que en alumnes més destres. Sembla raonable pensar, doncs, que, en funció de les indicacions, implícites o explícites, que donem, els alumnes decideixen a què han de parar atenció mentre llegeixen.

Una altra premissa que podria explicar la millora en la comprensió del grup de lectura àmplia és que si augmentem la quantitat de textos relacionats dels quals són responsables de llegir els alumnes, en millorem l'habilitat per construir significat (Anderson, Wilson, Fielding, 1988; Guthrie, 1982; Leinhardt, Zigmond, Colley, 1981). En aquest estudi, els alumnes del grup de lectura àmplia van llegir 18 textos dels seleccionats per a la classe, mentre que el grup de lectura oral orientada a la fluïdesa en va llegir tan sols sis. Pel que fa al grup d'audició, els alumnes van estar exposats també a 18 textos, però no els van llegir ells. Atès que la mesura de postavaluació requeria que els alumnes responguessin un seguit de qüestions sobre les narracions i, també, que en llegissin alguns fragments, sembla plausible que els diferents requeriments en cada grup comportessin diferents resultats, i que la millora quant a comprensió fos el resultat de la lectura activa d'un ventall ampli de textos.

Implicacions per a l'aula

Tot i els diferents resultats, tant l'enfocament de lectura oral orientada a la fluïdesa com la de lectura àmplia, utilitzats amb un format d'agrupació flexible, generen un ensenyament efectiu orientat a la fluïdesa. Aquests enfocaments asseguren que l'alumnat tingui més oportunitats per llegir textos relacionats i es creïn expectatives quant a la responsabilitat que tindrà vers el material. A més, ambdós enfocaments ofereixen un model de lectura expressiva, són relativament fàcils d'implementar i es poden aplicar a una gran diversitat de textos, des de llibres de text per a lectors elementals fins a llibres de text més complicats, com els utilitzats en aquests estudi. Al mateix temps, la diferència de resultats entre una i altra estratègia mostra que l'estratègia de lectura oral orientada a la fluïdesa potser és més efectiva per als alumnes que necessiten treballar fonamentalment la mecànica de la lectura, l'automatització o la prosòdia. En canvi, l'enfocament de lectura àmplia es podria utilitzar amb alumnes que si bé necessiten treballar la millora del reconeixement de paraules i l'expressió, també necessiten treballar la comprensió. Això no obstant, atesa la importància de la fluïdesa lectora en el procés de lectura global, ambdós enfocaments semblen mètodes efectius per integrar l'ensenyament de la fluïdesa en el pla d'estudis de l'alfabetització.

Referències bibliogràfiques

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Allington, R.L. (1983). «Fluency: The neglected reading goal». *The Reading Teacher*, núm. 36, p. 556-561.

Anderson, R.C.; Wilkinson, I.A.G.; Mason, J.M. (1991). «A microanalysis of the small-group, guided reading lesson: Effects of an emphasis on global story meaning». *Reading Research Quarterly*, núm. 26, p. 417-441.

Anderson, R.C.; Wilson, P.T.; Fielding, L.G. (1988). «Growth in reading and how children spend their time outside of school». *Reading Research Quarterly*, núm. 23, p. 285-303.

Ash, G.E.; Kuhn, M.R.; Walpole, S. (desembre de 2003). *Flying in the face of research: Inservice teachers' use of round robin reading* (inèdit). [presentat a The National Reading Conference d'Scottsdale, Arizona.

Chall, J.S. (1996). *Stages of reading development*. 2a ed. Fort Worth, Texas: Harcourt-Brace.

Chomsky, C. (1976). «After decoding: What?». *Language Arts*, núm. 53, p. 288-296.

DOWHOWER, S. (1989). «Repeated reading: Research into practice». *The Reading Teacher*, núm. 42, p. 502-507.

DOWHOWER, S.L. (1991). «Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow». *Theory Into Practice*, núm. 30, p. 58-164.

FEP; BOOKSOURCE. (1998). *1998 books for early childhood to adult*. St. Louis, Missouri: The Booksource.

FLEISHER, L.S.; JENKINS, J.R.; PANY, D. (1979;1980). «Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding». *Reading Research Quarterly*, núm. 15, p. 30–48.

FOUNTAS, I.C.; PINNELL, G.S. (1999). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

GUTHRIE, J.T. (1982). «The book flood». *Journal of Reading*, núm. 26, p. 286-288.

HOFFMAN, J.V.; CRONE, S. (1985). «The oral recitation lesson: A research-derived strategy for reading basal texts». A: J.A. NILES; R.V. LALIK (eds.). *Issues in literacy: A research perspective* [34è llibre de l'any de la National Reading Conference]. Rochester, Nova York: National Reading Conference.

KOSKINEN, P.S.; BLUM, I.H. (1986). «Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading». *The Reading Teacher*, núm. 40, p. 70-75.

KUHN, M.R. (2000). *A comparative study of small group fluency instruction*. [inèdit]. University of Georgia: Athens.

KUHN, M.R. (2003). *Fluency in the classroom: Strategies for whole-class and group work*. A: L.M. MORROW: L.B. GAMBRELL; M. PRESSLEY (eds.). *Best practices in literacy instruction*. Nova York: Guilford.

KUHN , M.R.; STAHL, S. (2003). «Fluency: A review of developmental and remedial strategies». The Journal of Educational Psychology, núm. 95, p. 1–19.

LABERGE, D.; SAMUELS, S.J. (1974). «Toward a theory of automatic information processing in reading». *Cognitive Psychology*, núm. 6, p. 293-323.

LEINHARDT, G.; ZIGMOND, N.; COOLEY, W.W. (1981). «Reading instruction and its effects». *American Educational Research Journal*, núm. 18, p. 343-361.

MORRIS, D.; NELSON, L. (1992). «Supported oral reading with low-achieving second graders». *Reading Research and Instruction*, núm. 31, p. 49–63.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. [consulta en línia el 12/05/03 a http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp]

O'SHEA, L.J.; SINDELAR, P.T.; O'SHEA, D.J. (1985). «The effects of repeated readings and attentional cues on reading fluency and comprehension». *Journal of Reading Behavior*, núm. 17, p. 129-142.

O'SHEA, L.J.; SINDELAR, P.T.; O'SHEA, D.J. (1987). «The effects of repeated readings and attentional cues on the reading fluency and comprehension of learning disabled readers». *Learning Disabilities Research*, núm. 2, p. 103–109.

PERFETTI, C.A. (1985). *Reading ability*. Nova York: Oxford University Press.

RASINSKI, T.V.; PADAK, N.; LINEK, W.; STURTEVANT, E. (1994). «Effects of fluency development on urban second-grade readers». *Journal of Educational Research*, núm. 87, p. 158–165.

REUTZEl, D.R. (1996). «Developing at-risk readers' oral reading fluency». A: L.R. PUTNAM (ed.). *How to become a better reading teacher*. Englewood Cliffs, Nova Jersei: Merrill.

REUTZEL, D.R. (2003). «Organizing effective literacy instruction: Grouping strategies and instructional routines». A: L.M. MORROW; L.B. GAMBRELL; M. PRESSLEY (eds.). *Best practices in literacy instruction*. 2a ed. Nova York: Guilford.

SAMUELS, S.J. (1979). «The method of repeated readings». *The Reading Teacher*, núm. 32, p. 403-408.

SCHREIBER, P.A. (1991). «Understanding prosody's role in reading acquisition». *Theory Into Practice*, núm. 30, p. 158–164.

STAHL, S.A.; HEUBACH, K.; CRAMOND, B. (1997). *Fluencyoriented reading instruction*. Athens, Georgia: National Reading Research Center.

STAHL, S.A.; KUHN, M.R. (2002). «Making it sound like language: Developing fluency». *The Reading Teacher*, núm. 55, p. 582-584.

STANOVICH, K.E. (1980). «Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency». *Reading Research Quarterly*, núm. 16, p. 32-71.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Traducció i edició a càrrec de M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; E. Souberman. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. [original publicat el 1934]

Melanie Kuhn és professora de la Rutgers Graduate School of Education (adreça postal: 10 Seminary Place, Room 240, New Brunsmick, NJ 08901-1183, USA; c/e: malniek@rci.rutgers.edu).