

Interpretar i millorar les escriptures infantils: dificultats i reptes

Maria Rosa Gil Juan

Universitat Autònoma de Barcelona, EAP B-13

mariarosa.gil@uab.cat

Recepció: 28/02/2016, acceptació 12/05/2016

Resum: L'activitat en una aula i el contrast entre quatre textos de segon de primària serveixen de pretext a l'autora per caracteritzar investigació i tradició en relació amb l'aprenentatge inicial de l'escriptura i per exposar algunes de les característiques de les produccions textuals d'infants de cicle inicial (6-7 anys).

En l'article també es reflexiona sobre què hauria de significar motivar l'escriptura a l'escola i acompanyar els infants a revisar i a millorar els seus escrits durant els primers cursos de l'escolarització obligatòria.

Molts clau: activitats d'aula, aprenentatge inicial de l'escriptura, producció interpretació i revisió de textos infantils

Interpretar y mejorar los textos infantiles: dificultades y retos

Resumen: La actividad en un aula y el contraste de cuatro textos de segundo de primaria sirven de pretexto a la autora para caracterizar investigación y tradición en relación al aprendizaje inicial de la escritura y para exponer algunas de las características de las producciones textuales de niños de primer ciclo (6-7 años).

En el artículo también se reflexiona sobre qué debería significar motivar la escritura en la escuela y acompañar a los niños a escribir y mejorar sus escritos en los primeros cursos de la escolarización obligatoria.

Palabras clave: actividades de aula, aprendizaje inicial de la escritura, producción interpretación y revisión de textos infantiles

Interpret and improve children's writings: difficulties and challenges

Summary: Activity in a children's classroom and the contrast of four texts are served as a pretext for the author to characterize research and tradition as regards in the learning initial writing process and to expose some of the characteristics of the text productions of 7 years old children.

In the article on reflect what it meant to motivated children to write and to improve theirs writings at the first years of school.

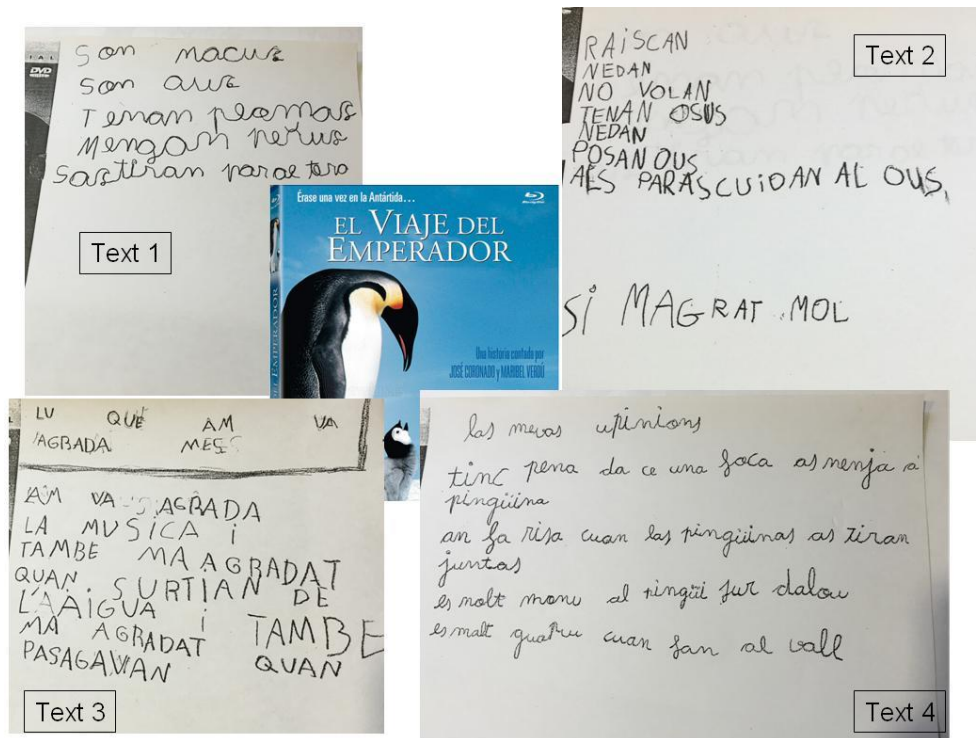
Key words: classroom activities, learning writing, children's writings production and revision

1. L'ACTIVITAT EN UNA AULA I ELS TEXTOS QUE S'HI GENEREN

Són els inicis de segon curs de primària en una escola pública que acull infants procedents d'entorns familiars alfabetitzats. En aquests moments del curs, el focus d'interès del grup és indagar sobre les característiques i la forma de vida dels pingüins. Després d'haver visionat conjuntament una pel·lícula relacionada amb el tema, els alumnes han iniciat, amb molt d'interès, una conversa per compartir què han vist de sorprenent, en el film, sobre la vida d'aquests animals. Però la mestra els fa adonar, tot mirant el rellotge, que falta poca estona per tancar la jornada escolar. Com que tots volen explicar les seves descobertes i el temps és limitat, alguns infants suggereixen anotar tot el que els ha agradat de la pel·lícula per poder recuperar aquestes idees en la conversa de l'endemà. La proposta és ben acceptada per tothom i la docent negocia i ajusta la consigna fins que tots els infants l'han compresa: cal escriure totes aquelles informacions sobre els pingüins que els semblin interessants de compartir.

En el context d'aquesta activitat són doncs els mateixos infants els qui han pensat que l'escriptura els permetrà ajornar, per manca de temps, una conversa interessant que queda pendent. La imatge 1 mostra quatre dels textos motivats per l'activitat descrita que, en aquest cas, han estat escollits per exemplificar algunes característiques de les produccions infantils d'infants de 7 anys. Els textos es comentaran més àmpliament a l'apartat 4 d'aquest mateix article.

Tot i el cúmulo de variables que intervenen en l'activitat d'una aula on hi conviuen 25 infants i una mestra, la breu explicació de paràgraf anterior permet inferir ràpidament si les pràctiques en relació amb l'aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura que s'hi duen a terme tenen significat i sentit per als infants, i fomenten l'ús real de la llengua escrita (Domínguez i Barrio 1997; Fons 1999) en els seus usos pràctic, científic o literari (Tolchinsky 1990). Aquesta dada és important perquè, tot i que per a un lector no avesat a la literatura relativa a la didàctica de la llengua la situació anterior podria considerar-se un punt de partida lògic o de sentit comú, aquesta no és la realitat de moltes pràctiques escolars del nostre país. És evident que aprendre a llegir i a escriure segueix considerant-se una de les fites principals de l'escolarització i un dels objectius més importants dels docents de l'ensenyament obligatori. Però hi ha diferències importants en la forma en què les escoles afronten el procés d'alfabetització de l'alumnat. En aquesta aula, les activitats que involucren llegir o escriure tenen significat per als infants i emergeixen de l'interès i de la mateixa activitat indagatòria del grup. Des del punt de vista de la intervenció didàctica, la seqüència descrita en el paràgraf anterior podria considerar-se una pràctica facilitadora de l'aprenentatge del llenguatge escrit per diverses raons (Camps 2011). L'una, perquè l'escriptura i la lectura posterior d'aquests textos ve motivada per la participació dels infants en un entorn en què s'usa habitualment la lectura i l'escriptura. L'altra, perquè persegueix la consecució d'un objectiu important: escriure un text que serà llegit i compartit posteriorment és, en aquest cas, una activitat que permet utilitzar l'escriptura per compartir, comunicar i modificar, si s'escau, sabers que s'estan construint. També perquè s'ofereix als infants la possibilitat d'escriure un text per explicar i/o argumentar, i per tant, una producció d'un gènere discursiu diferent dels textos narratius o descriptius que els infants d'aquestes edats acostumen a escriure a l'escola.



IMATGE 1. Textos de 4 infants d'un mateix grup a inicis del 2n curs de primària

2. INVESTIGACIÓ I TRADICIÓ EN L'APRENENTATGE INICIAL A L'ESCRITURA

El recorregut en l'aprenentatge de la llengua escrita que han de fer els infants fins a poder elaborar textos com els de la imatge 1 és difícil de considerar per a les persones que ja saben llegir i escriure. Entre altres reptes, els infants han hagut de descobrir que el llenguatge escrit és l'instrument de comunicació que representa el llenguatge verbal i amb el qual es poden produir missatges i quines característiques tenen les marques gràfiques amb les quals es produeixen els missatges. També han hagut d'aprendre a traçar (o a teclejar) aquestes marques gràfiques (les lletres) i a combinar-les en l'intent de formar paraules o textos que puguin ser interpretats per altres persones. Més endavant, aquests mateixos infants hauran d'aprendre que, per viure en societat, els cal saber interpretar i produir missatges molt diferents.

Fa més de tres dècades que comptem amb investigacions i estudis que documenten àmpliament el procés evolutiu que segueixen els infants fins a arribar a apropiat-se del sistema d'escriptura de llengües alfabètiques com la nostra, així com d'alguns dels usos socials de la llengua escrita. Els estudis fets en aquest camp expliquen que els infants s'interessen primer per les característiques més generals dels materials impresos del seu entorn, més que no pas per les marques gràfiques concretes (les lletres). Les descripcions evolutives explicades per Ferreiro i Teberosky (1979) permeten interpretar les produccions que els aprenents van fent en un intent intel·ligent d'apropriat-se del sistema d'escriptura i d'expressar-se, i documenten els canvis que van efectuant els escrits infantils fins que s'arriben a identificar com a convencionals. Són estudis que expliquen la manera de funcionar de la ment infantil també en el cas de l'alumnat amb dificultats amb el llenguatge escrit (Sepúlveda i Teberosky 2007) o si les produccions no es corresponen, per edat, amb l'expectativa docent.

Ara bé, tot i que els estudis esmentats analitzin, bàsicament, escriptures que els infants són capaços de produir espontàniament o a petició de l'adult, molts docents no conceben que l'escriptura lliure de textos hagi de precedir o simultaniejar la instrucció sobre lletres i sons, o la còpia de paraules i frases. La idea que aquests requeriments són previs és ben

arrelada encara en l'imaginari docent i emergeix en els estudiants del grau d'Educació Infantil i Primària quan refereixen o imaginin els primers aprenentatges (Gil i Birello 2014). Una concepció segurament fonamentada per la creença que les lletres, en tractar-se de les unitats mínimes —i d'un repertori relativament reduït— constitueixen la baula imprescindible per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. I és clar que el coneixement sobre les lletres, la consciència fonològica o les nocions de frase i text són coneixements necessaris per escriure, però això no significa que hagin de ser prèviament instruïts, perquè els estudis esmentats anteriorment indiquen que tots aquests coneixements són més aviat construïts i reconstruïts activament per l'aprenent durant el procés d'aprendre a escriure. Per tant, els plantejaments docents procedents, en part, de la tradició didàctica poden no coincidir amb els processos d'aprenentatge dels infants. Tolchinsky i Ríos (2010) expliquen que, en un estudi fet conjuntament amb diversos investigadors de l'Estat espanyol, un terç de les escoles explorades prioritzaven la instrucció sobre sons i lletres, la còpia de paraules i els dictats, per damunt d'altres activitats més contextualitzades o amb sentit per als infants.

Probablement, doncs, des d'una perspectiva més instruccional, no es proposaria que els infants elaborassin textos com els de la imatge 1, perquè les escriptures resultants no serien les convencionals. Des d'una perspectiva teòrica socioconstructivista, en canvi, aquests escrits són necessaris perquè expliciten els coneixements que els aprenents van construït i els errors són concebuts gairebé com a inevitables, generen oportunitats per planificar noves actuacions i per aprendre. Malauradament, però, encara hi ha moltes aules d'educació infantil i de cicle inicial de primària en les quals escriure consisteix bàsicament en el fet que els infants copiïn textos o el mestre els en dicti, sense reflexionar en el cansament i les conseqüències que aquestes activitats provoquen en el sentit i la motivació necessàries per escriure i aprendre a escriure. L'elaboració lliure de textos amb intenció, la comprensió i el diàleg sobre els escrits que produeixen els mateixos infants es releguen a períodes posteriors, com si no haguessin de constituir l'essència mateixa del treball inicial amb la llengua escrita.

3. REPTES I DIFERÈNCIES EN ELS TEXTOS INFANTILS

Els infants que participen de l'activitat que introdueix aquest article no afronten l'aprenentatge de l'escriptura amb activitats merament reproductives com els que han d'aprendre a escriure a partir d'exercicis repetitius o descontextualitzats. En aquest cas, els infants han produït un text en una situació en què l'escriptura i la lectura posterior esdevenen necessàries per alimentar la conversa del grup. En contextos com aquests, els alumnes creen textos (imatge 1) que ja no es consideren una finalitat en si mateixos sinó que responen a algun objectiu concret. Aquests escrits, a més, permeten ser explorats i avaluats pel docent per conèixer-ne les característiques, prendre consciència dels coneixements que té cada infant i planificar les accions oportunes per poder anar millorant-los.

Tot i les diferències aparents entre els quatre textos, la informació que contenen és totalment llegible i comprensible; els infants han estat capaços de transcriure el que volien explicar. Els escrits d'aquests mateixos infants quan eren més petits tenien característiques ben diferents en comparació amb els textos actuals. A l'inici de l'escolarització, dibuixaven gargots més o menys intencionats i també imitaven el traç de les lletres tot volent representar paraules i textos. Més endavant, llevat del nom propi, la resta de produccions eren difícilment llegibles i interpretables per una persona que desconegués l'evolució de les escriptures infantils. Les unitats escrites estaven formades per una combinació de 4, 5 o 6 lletres diferents perquè eren produccions fruit de l'observació del llenguatge escrit del

seu entorn i de les pròpies deduccions infantils. Les lletres escollides per escriure eren, en preferència, les del seu nom propi.

Posteriorment, a mida que van començar a establir connexions i relacions de correspondència entre oralitat i escriptura, quan volien escriure una paraula concreta, la paraula *peixos*, per exemple, una de les unitats escrites al text 1, podien representar-la amb concrecions tan diverses com: *pu*, *peu* o *px*. Que les lletres escollides fossin unes o altres depenia dels coneixements sobre el repertori de les lletres, i sobre les relacions —sonores o no— que eren capaços d'establir amb les unitats escrites. La majoria d'infants, abans de poder aïllar i transcriure tots els sons de la llengua, acostumen a traçar (o a teclejar) tantes lletres com fragments sonors són capaços d'aïllar en pronunciar una paraula, perquè la síl·laba és el primer segment sonor que reconeixen. Que l'adult pugui interpretar correctament escrits infantils incomplets depèn, en part, del grau de coneixement que tingui sobre aquests processos d'adquisició.

Als textos de la imatge 1 ja no s'hi veuen escriptures sil·làbiques perquè els infants són més grans d'edat —7 anys— i han anat ampliant els coneixements sobre la llengua. La unitat escrita *pevus*, per exemple, és una forma llegible, tot i el traç tan genuí que té la lletra *x*, una grafia probablement en període d'assaig.

Si s'analitzen els aspectes formals dels quatre textos, a les unitats escrites s'hi poden reconèixer la majoria dels sons de la llengua, encara que continguin incorreccions ortogràfiques pròpies de les escriptures d'infants d'aquestes edats. Les formes escrites de tots quatre textos estableixen una correspondència alfabètica exhaustiva amb l'oralitat (Teberosky 1996), llevat de *raiscan* (la forma *rellisquen*, escrita així podria ser fruit de la pronunciació de l'infant) i *malgrat mol* (forma en la qual l'infant ha pogut obviar algunes unitats escrites com a resultat de fusionar la segona i la tercera síl·labes de (*m'ha agradat*), expressions que es poden llegir al text 2.

No deixa de ser sorprenent que en textos d'escriptors tan novells les unitats escrites estiguin ja tan ben segmentades perquè, als infants, els és difícil aïllar les paraules gràfiques del flux de la parla que volen transcriure (Bigas 2006). Únicament en un dels fragments, *dalou*, al text 4, l'infant no n'ha pogut aïllar totes les paraules, una tasca impossible de fer si no es tenen els coneixements que permeten diferenciar i aïllar unitats gramaticals sense significat. Aquesta segmentació podria millorar amb una revisió posterior, tant si s'ofereix a l'infant la possibilitat de contrastar l'escrit amb un company que en sàpiga una mica més que ell, com si la mestra fa un acompanyament reflexiu que promogui el contrast amb altres textos ben escrits o la consulta.

A més de transcriure i segmentar en paraules tot allò que volien expressar, els infants també han afrontat exigències de contingut. Els textos han hagut de respondre els objectius que els han originat, una tasca complexa per a infants que han de pensar alhora què escriure i com escriure-ho. Tots quatre textos inventarien idees i opinions sobre els pingüins que podran ser contrastades i debatudes posteriorment en una conversa. Nocions com ara *son aus* o *tenan plomas*, al text 1, o *no volan* o *posan ous*, al text 2. En contextos creats com aquest, l'escriptura és també un instrument valuós per aprendre continguts extralingüístics a més dels lingüístics, perquè, en escriure, els infants han hagut d'explicitar coneixements sobre un tema que es podran llegir, compartir, interpretar, repensar, conversar, refutar o ampliar posteriorment amb arguments. A partir de la conversa posterior, fins i tot es poden iniciar noves indagacions relacionades amb el tema.

A la imatge 1 també es pot observar com els infants utilitzen indistintament els dos tipus de lletra. Uns infants han valorat la seva destresa motriu per tal que escriure amb una lletra o una altra no suposés un esforç afegit (textos 2, 3 i 4) i un altre s'ha sentit motivat a fer provatures (l'infant que ha escrit el text 1). Si més no, el tipus de lletra hauria de considerar-se un element facilitador, com quan es proporcionen teclats als infants amb discapacitat motriu.

Les diferències entre els textos es fan encara més evidents si es comparen en llargada i en estructura. Tant el text 1 —el més reduït— com el text 2 són llistes que expliciten coneixements. El text 3 i el text 4, en canvi, són textos més llargs, més elaborats i que reflecteixen millor quina va ser realment la consigna acordada pel grup (també es pot comprovar a l'apunt final del text 2, *si magrat molt*). Als textos 3 i 4, els infants han escrit títols que anticipen i resumeixen els continguts dels seus escrits amb precisió i coherència, i per explicar-se han construït frases coordinades (text 3) o fins i tot frases subordinades amb connectors (text 4). Que els infants hagin estat capaços d'elaborar un tipus de text o un altre pot ser conseqüència de factors diversos, entre d'altres, les seves experiències amb el llenguatge escrit i oral, els seus propis coneixements lingüístics o la seva participació en activitats de lectura i d'escriptura *mediades amorosament* per algun adult.

4. ACOMPANYAR LA PRODUCCIÓ I LA REVISIÓ DELS TEXTOS INFANTILS

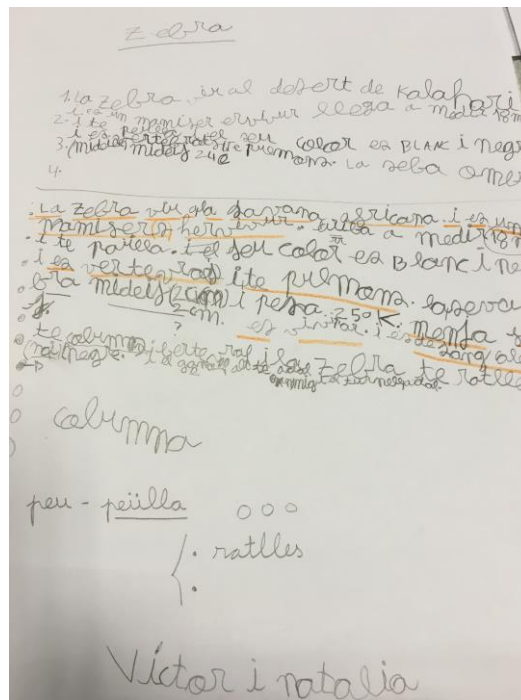
Ara bé, tot i haver comentat les característiques formals i de contingut dels quatre textos, és possible que, en valorar-los, alguns docents fossin capaços de percebre'n, bàsicament, els errors ortogràfics. Uns errors que, d'altra banda, són propis de la distància existent, en aquestes edats, entre l'oral i l'escrit. Els experts expliquen com és de complexa l'ortografia, i com, tot i ser considerada, des d'un punt de vista intern, la part menys important del sistema de la llengua, des del punt de vista extern, en canvi, sovint n'és considerada la part més important, o l'únic aspecte sotmès a revisió (Fargas 1994). A més, en etapes inicials, els suports que s'ofereixen per millorar l'ortografia parteixen habitualment d'una visió parcial o excessivament fonocentrista del llenguatge escrit. Per exemple, sovint s'explica als infants que s'inicien en l'escriptura ortogràfica de les paraules que algunes lletres enganyen (les lletres *a*, *e* i *o* en posició àtona, o la lletra *c* precedint les vocals *e* o *i*). O bé s'utilitza la pronunciació recurrent de les paraules per provocar la reflexió sobre com cal escriure-les. Aquesta visió redueix, dificulta i entorpeix conceptualitzacions més ajustades sobre el llenguatge escrit i l'ortografia dels textos que els infants han d'anar construint. Rarament es proposa als infants recursos que posen en marxa les persones més expertes quan escriuen o revisen els seus escrits, orientacions com ara: contrastar i revisar amb companys que en saben més, consultar altres textos ben escrits o recórrer a altres paraules més usuals o conegudes (derivats semàntics). És clar que si els infants només copien textos, les produccions infantils poden contenir menys errors ortogràfics —especialment si, per inseguretat, l'infant copia lletra per lletra les paraules a reproduir. Però s'ha anat argumentant al llarg de l'article que copiant paraules i frases no s'aprèn a escriure textos.

Per acompanyar l'escriptura infantil, cal intervenir en la producció i en la revisió dels escrits, cal reservar espais i oferir temps per a la planificació i la millora dels textos. Però a moltes escoles, la producció dels textos que escriuen els infants difícilment es planifica o s'aborda des dels inicis de l'escolarització, i la revisió no s'integra ni s'usa com una part substancial pròpia de la modalitat escrita. O si s'aplica, es fa a tots els textos que els infants elaboren igual. Totes aquestes tasques es releguen per a més endavant, quan els infants ja són capaços de produir textos més llargs. No s'atorguen estatus de provisionalitat com la dels textos de la imatge 1, ni es promou l'ús d'esborranys, ni es diferencia entre textos socials —dirigits a altres, i els textos considerats més privats i per tant, exempts de la fiscalització adulta. Com a conseqüència, els aprenents no incorporen la revisió, o acaben concebant-la com una tasca feixuga i frustrant. A més, si els textos no tenen ni una projecció social ni un destinatari fora de l'aula, és intel·ligent que els infants no tinguin interès ni a revisar-los ni a corregir-los, perquè s'estalvien patiment. Si tot el que s'escriu ha de ser corregit, els infants acaben per escriure poc o per evitar escriure. Desestimen l'escriptura com una activitat interessant que també els serveix per aprendre, no proposen d'utilitzar-

la a l'aula, ni pensen que la gaudiran, ben al contrari del que ha succeït en l'activitat que ha estat documentada en aquest article.

Abordar l'aprenentatge de l'escriptura integrant i considerant els processos descrits per la investigació (Tolchinsky 2013) hauria de ser un horitzó possible ja des de les primeres etapes. La idea defensada per Vigotsky que als infants cal ensenyar-los llenguatge escrit i no l'escriptura de les lletres, hauria de guanyar terreny a les aules d'educació infantil i de cicle inicial. Permetre que els aprenents busquin la solució als petits conflictes que sorgeixen en les diferents situacions comunicatives, ajudar-los a trobar-les, pensar i parlar primer sobre què s'escriurà, escriure en col·laboració, treballar a partir d'esbossos, deixar "refredar" paraules i textos escrits per rellegir-los o revisar-los després, contrastar els escrits amb companys que en saben més, oferir un acompanyament ajustat a les necessitats de cadascú... Oblidar definitivament les peticions immediates de «amb bona lletra i sense faltes», i pensar en la revisió i una millora progressiva i ajustada a les possibilitats reals dels infants. La imatge 2 mostra, com a exemple, un text de segon de primària que inclou algunes d'aquestes consideracions.

L'escola ha de repensar quin tipus d'acompanyament necessiten els infants si es vol millorar la qualitat dels textos que escriuen. Aquest propòsit significa que els infants potser hauran d'estar menys ocupats escrivint però més acompanyats quan escriuen i revisen els seus textos. Ara per ara i a molts centres, que els infants aprenguin a escriure textos depèn, en excés, dels coneixements i de l'acompanyament que els proporciona la seva família — també a l'hora de resoldre els deures escolars. Això significa que molts alumnes es troben en una posició d'extrema vulnerabilitat: tots els que no tenen entorns tan alfabetitzadors com el dels infants que han escrit aquests quatre textos sobre els pingüins. Aquesta és una dificultat que afecta profundament tant l'aprenentatge de l'escriptura com tots aquells aprenentatges en què és necessari comprendre textos o produir-los. Aquesta és una dificultat que l'escola hauria de considerar com un repte a entomar.



IMATGE 2. L'esborrany d'un text de 2n de primària escrit en col·laboració

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BIGAS, MONTSERRAT (2006). «La segmentació de textos en paraules». *Articles*, 40, 30-36
- DOMÍNGUEZ, GLORIA; BARRIO, LINO (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla
- CAMPS, ANNA (2011). «Escriure i aprendre a escriure a primària». *Guix: Elements d'acció educativa*, 371, 13-16
- FARGAS, ASSUMPTA (1994). «Algunes reflexions sobre l'ortografia a l'escola». *Guix: Elements d'acció educativa*, 195, 4-8
- FERREIRO, EMILIA; TEBEROSKY, ANA (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- FONS, MONTSERRAT (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera
- GIL JUAN, MARÍA ROSA; BIRELLO, MARILISA (2014). «Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes del grado de primaria y de educación infantil». *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, VII, 10, 11-26
- SEPÚLVEDA, ANGÉLICA; TEBEROSKY, ANA (2007). «El alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita». BONALS, JOAN; SÁNCHEZ-CANO, MANUEL (eds.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, 811-839
- TEBEROSKY, ANA (1996). «L'entrada a l'escrit». *Guix: Elements d'acció educativa*, 219, 5-9
- TOLCHINSKY, LILIANA (2013). «L'aprenentatge de l'escriptura i les seves dificultats». Andreu, Llorenç (coord.). *Les dificultats de l'aprenentatge de l'escriptura i les matemàtiques*. Barcelona: UOC, 27-107
- TOLCHINSKY, LILIANA; RÍOS, ISABEL (2010). «¿Que dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir?». *Aula de Innovación Educativa*, 179, 24-28
- TOLCHINSKY, LILIANA (1990). «Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo». *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 53-62