

**Ana Teberosky i Maria Josep Jarque**

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Universitat de Barcelona

mj\_jarque@ub.edu

**Resum:** Aquest article presenta algunes reflexions al voltant de l'ensenyament de la llengua i l'alfabetització, que considerem fonamentals en els processos d'instrucció. Defensa la conceptualització de la llengua com a activitat i exposa alguns dels efectes de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en els individus, relacionats amb la representació de la pròpia llengua i l'ús d'altres sistemes semiòtics. També aborda les relacions entre oralitat i escriptura i el seu impacte en l'estructura lingüística, les diferències entre sistema gràfic i llengua escrita. Aquestes qüestions afecten les formes d'ensenyar: les característiques de les activitats d'ensenyament i l'input que reben els infants, la multimodalitat, les ajudes del professor, així com l'ús d'instruments lingüístics externs.

**Mots clau:** alfabetització, ensenyament de la llengua, llengua escrita

## El aprendiz de lengua cuando aprende lo escrito

**Resumen:** Este artículo presenta algunas reflexiones alrededor de la enseñanza de la lengua y la alfabetización, que consideramos fundamentales en los procesos de instrucción. Defiende la conceptualización de la lengua como actividad y expone algunos de los efectos del aprendizaje de la lectura y la escritura en los individuos, relacionados con la representación de la propia lengua y el uso de otros sistemas semióticos. También aborda las relaciones entre oralidad y escritura y su impacto en la estructura lingüística, las diferencias entre sistema gráfico y lengua escrita. Estas cuestiones afectan las formas de enseñar: las características de las actividades de enseñanza y el input que reciben los niños, la multimodalidad, las ayudas del profesor, así como el uso de instrumentos lingüísticos externos.

**Palabras clave:** alfabetización, enseñanza de la lengua, lengua escrita

## When the language learner meets the written word

**Abstract:** This article presents some reflections on language teaching and literacy that we consider fundamental in the instruction processes. It defends the conceptualization of language as an activity. It addresses some of the effects of learning to read and write on the individuals that are related with the representation of their own language and the use of other semiotic systems. Moreover, it deals with the relations between orality and writing, their impact on the linguistic structure, and the differences between graphic system and written language. These issues influence the ways of teaching: teaching activities, the input the children receive, multimodality, the teacher's guidance, as well as the use of external linguistic instruments.

**Key words:** literacy, language teaching, written language

## 1. INTRODUCCIÓ

En la nostra tasca de formació de professors d'Educació infantil i primària en escoles públiques amb freqüència ens hem trobat que tenien alguns principis ben assentats i difícils de canviar sobre l'ensenyament de la llengua i l'alfabetització. Quan proposàvem altres formes d'ensenyar, les seves reaccions mostraven la convicció d'aquests principis, alguns fins i tot sota la forma d'eslògans. Era evident que no compartíem la mateixa conceptualització sobre la llengua, sobre l'objecte d'ensenyament i els seus diferents aspectes. Trobem, per exemple, que els professors tenien idees sobre el procés d'aprenentatge, sobre les capacitats dels alumnes, sobre les activitats i l'objecte d'ensenyament que moltes vegades constituïen una limitació de la seva tasca pedagògica més que una ajuda. Algunes d'aquestes idees es poden resumir en la llista següent:

1. En els cursos inicials, els professors començaven l'ensenyament de l'alfabetització per l'aspecte gràfic amb l'objectiu de garantir que els alumnes aprenguessin les lletres i els seus valors sonors.
2. En general, consideraven l'alfabetització com un coneixement més que com una sèrie d'activitats (activitats diferents segons es tractés de llegir, escriure o verbalitzar, de llegir literalment, d'interpretar o comentar tant el text com les il·lustracions o els esquemes).
3. Controlaven l'input per guiar pas a pas l'aprenentatge, amb una idea d'homologació entre ensenyament i aprenentatge.
4. Mostraven una idea de l'alfabetització reduïda a la descodificació el que resultava en una dissociació entre alfabetització i aprenentatge de la llengua escrita.
5. Concebien la llengua des de la seva escriptura, com a fet de lletres i paraules, així com de frases i paràgrafs i pensaven que la consciència de la llengua escrita es projecta sobre tota la llengua, sigui oral o escrita.
6. Esperaven que els aprenentatges sobre el sistema gràfic es poguessin transferir als aprenentatges sobre els textos.
7. Estimulaven els alumnes a produir i explicar els textos llegits amb “les seves pròpies paraules”, evitant la imitació o la reformulació.
8. La seva formació en la concepció de la llengua com a assignatura interferia amb la comprensió de la seva dimensió i dels efectes sobre el propi aprenent.

El nostre objectiu d'actualització i orientació docent consistia a intentar formar els professors amb relació a la competència lingüística dels alumnes i els canvis que l'aprenentatge de l'escrit podia produir en ella. Vam procedir, doncs, a compartir una conceptualització de la llengua, una descripció del coneixement inicial en educació infantil i del procés d'aprenentatge de l'escrit durant l'educació infantil i primària. Tot això ens va portar a reflexionar sobre com canvia l'aprenent de llengua quan aprèn a llegir i a escriure, reflexions que compartim en aquest article.

## 2. LLENGUA I INTERACCIÓ

Per començar va ser necessari compartir un concepte de llengua que inclogués respostes a les seves funcions en general, a les relacions entre llenguatge oral i escrit, alhora que considerés tots els aspectes implicats en el concepte de llengua escrita, que abordés la qüestió de les ajudes del professor i l'ús d'instruments lingüístics externs així com la discussió sobre les activitats d'ensenyament. Amb aquest propòsit, va ser necessari considerar una aproximació metateòrica a la llengua que contribuís a una comprensió profunda i comprensiva de l'objecte d'estudi. Una aproximació des de la Teoria de la

complexitat (la llengua considerada com un *sistema adaptatiu complex*), podia donar compte del fet que la llengua és una entitat viva, canviant segons els fenòmens de diferent naturalesa que intervenen i interactuen de manera relacionada, tant durant la seva evolució, com el seu desenvolupament i aprenentatge (Mufwene 2001; Lynne i Larsen-Freeman 2008; Beckner et al. 2009; Cornish et al. 2009; Massip i Bastardas 2014). Aquesta mirada des de la complexitat, adoptada de la biologia, podia explicar les adaptacions culturals i lingüístiques necessàries per respondre a les variacions cognitives, històriques, geogràfiques, socials i funcionals (Bernárdez 2001; Massip 2013, 2014).

Conceptualitzar la llengua com un sistema adaptatiu complex implica les característiques fonamentals següents (Beckner et al. 2009):

- a) El sistema està format per múltiples agents que interactuen entre ells: els agents són els diversos interlocutors d'una comunitat lingüística.
- b) El sistema és adaptatiu. El comportament dels usuaris es basa en les interaccions al llarg del temps (les passades i les actuals) i aquestes nodreixen el comportament futur.
- c) L'actuació dels usuaris de la llengua és conseqüència de diversos factors competint, des de la mecànica de la percepció i la producció, a les motivacions socials i funcionals.
- d) Les estructures de la llengua emergeixen a partir de patrons interrelacionats d'experiència, d'interacció social i de processos cognitius.

Troblem la complexitat com a fenomen en les diferents facetes, dimensions, estructures, funcions, etc. del llenguatge. S'observa, per exemple, per autoorganitzar-se i adaptar-se com a codi en l'acompliment de les funcions gramaticals durant la seva evolució. L'expressió d'una categoria semàntica o funcional (aspecte, persona, quantitat, temps, modalitat, etc.) en la llengua comporta un interacció entre la seva expressió lèxica i l'expressió gramatical. Per això, no podem predir el comportament de les diferents construccions lingüístiques per exemple per a la codificació del temps quan les estudiem per separat, tant en les llengües indoeuropees (Ballester 2003) com en les signades (Jarque en revisió).

En realitat, el sistema llengua es tracta d'un supersistema els components dels quals són també sistemes (Heylighen 2010; Massip 2013, 2014). Entre els diversos sistemes que el conformen podem destacar els següents:

1. El del nivell concret de cada llengua, la realitat material del llenguatge produït. El canal de producció, sigui parlat, escrit o signat, té un impacte en les propietats lingüístiques de la llengua particular.
  2. Els diversos nivells segons la combinació de tipus d'element formal i significat: fonètica-fonologia, morfologia, morfofonologia, lèxic, sintaxi, textual, etc.
  3. El nivell de les interaccions concretes, contextualitzades i dependents del context, i que a la vegada tenen impacte en aquest.
  4. El sistema lingüístic com a part de la cognició dels individus i de la cultura (cognició social).
- ....

Tots aquests sistemes interactuen per a comunicar-nos. Tanmateix, considerem fonamental, i especialment rellevant a l'escola, el paper de la llengua com a conformadora de la nostra cognició i com a eina per a la construcció del coneixement.

A partir d'aquesta conceptualització general ens plantejem les qüestions de les relacions entre la llengua oral i la llengua escrita, i el procés d'aprenentatge i el seu ensenyament,

que presentem a continuació. Aquestes qüestions no són únicament teòriques, sinó que també afecten a decisions de la pràctica docent relatives al material d'ensenyament, a les activitats, a la gestió de la classe, a la representació de l'aprenent, al paper del professor, etc.

### 3. QUIN ÉS EL PAPER DE L'ESCRITURA AMB RELACIÓ A LA LLENGUA?

Quan es considera la llengua com a sistema complex, la resposta a aquesta qüestió, que dóna lloc a posicions antagonistes, és decisiva per encarar qualsevol procés d'ensenyament i de reflexió sobre ella. Per exemple, si ens adherim a una visió de “notació” de la llengua estem atribuint un paper tècnic, de codificació d'una llengua prèvia a la seva escriptura, i restem importància a la influència de l'escriptura sobre la llengua tant en la societat com en els individus (Blanche-Benveniste 2002). En canvi, si considerem l'escriptura i la llengua escrita, les relacions entre l'oral i l'escrit de la llengua poden ser de regulació recíproca o de (dis)continuitat, segons es considerin els diversos aspectes (Blanche-Benveniste 1997).

Si es consideren aspectes en relació amb l'estructura, per exemple les unitats, gramaticals o morfològiques, etc., fins i tot acceptant una relació de continuïtat, la resposta varia segons si fa referència a la gramàtica i del lèxic, on l'escrit és dominant, entre altres motius per l'existència d'instruments lingüístics externs, tals com la gramàtica i el diccionari (Aurox 1994; Blanche-Benveniste 2003).

Que l'ús de la llengua impacti la seva estructura es pot observar també l'ús d'elements propis dels intercanvis conversacionals per a usos no interactius. Pascual (2014) ha mostrat que determinades estructures gramaticals i textuais per a l'expressió del futur, el desig, la causa, la finalitat, etc. tenen el seu origen en estructures intersubjectives pròpies de la conversa, com per exemple el patró de pregunta i resposta, les construccions amb discurs directe, etc. Aquest tipus de construccions conversacionals constitueixen estructures totalment gramaticalitzades o no marcades en llengües de comunitats lingüístiques sense escriptura o amb un ús molt reduït.

Així, per exemple, en la llengua de signes catalana (o LSC) el patró de pregunta-resposta, que constitueix una estructura conversacional prototípica, esdevé l'estructura esquelètica de moltes construccions gramaticals bàsiques per a l'expressió de la topicalitat, la condicionalitat, la connexió entre clàusules, la subordinació relativa i el focus. És a dir, una estructura interactiva ha adquirit diverses funcions gramaticals i discursives que tenen en comú dirigir el focus d'atenció de l'interlocutor en una faceta particular de la situació comunicativa (Jarque en premsa).

En canvi, en llengües de comunitats amb tradició escrita i amb un ús extens de l'escriptura, aquestes estructures interactives constitueixen construccions marcades, i per tant, formen part de la pragmàtica. Un exemple en català seria l'ús d'una pregunta retòrica per expressar la negació d'un fet, com a “A tu t'han donat la resposta? Doncs a mi tampoc”. La hipòtesi del diferent abast de les estructures interactives es basa en les assumpcions següents: (i) l'alfabetització afecta la cognició i l'ús del llenguatge; i (ii) la modalitat oral (parlada o signada) en contraposició a l'escrita afecta significativament l'estructura gramatical (Tannen 1982; Olson et al. 1985; Chafe i Danielewicz 1987, entre d'altres).

L'impacte de la llengua escrita en l'estructura de la llengua està ben documentada en els estudis de la lingüística funcional de Halliday (1996), que ha mostrat com l'ús de llengua escrita en les produccions textuais ha donat lloc a un procés d'enlairament del context immediat cap a construccions que elaboren el seu propi context. Això es fa evident en la

disminució dels díctics en les llengües amb escriptura (Denny 1995), en l'augment de formes nominals i de nominalitzacions (Halliday 1996), en les construccions amb subordinades i en la freqüència de definicions (Watson, 2001), etc.

També varia segons es consideri la llengua com a sistema o la representació dels individus sobre ella. Molts són actualment els autors que s'adonen que l'escriptura influeix en la representació de la llengua que tenen els usuaris, arribant a crear una teoria sobre el llenguatge (Watson 2001), donant lloc a un biaix escrit en la descripció de la llengua (Linell 2005), desenvolupant un saber lingüístic diferenciat en dos usos, oral i escrit (Blanche-Benveniste 1999) gràcies a l'ús d'instruments lingüístics exteriors d'escriptura de la llengua (Auroux 1994).

Quant a la representació de la llengua, se sol esmentar els "efectes de tornada" de l'escriptura en la consciència lingüística (efectes metalingüístics, Beguélin 2012). Aquest efecte de tornada és força evident quan considerem la transcripció de registres orals, siguin de conversa o de discursos monològics. Els estudis sobre les llengües parlades han mostrat que molt sovint – i especialment quan la conversa no és l'objecte específic d'estudi – la transcripció és una selecció que deixa de costat la prosòdia, els gestos, els moviments i tot el context que durant els intercanvis contribueixen a la intercomprensió. Aquest fet de transcripció ha contribuït a representar la llengua sovint des dels seus aspectes estrictament de gramàtica i lèxic, que ha obligat a la teoria a reintroduir les dimensions oblidades des d'una perspectiva semiòtica (Halliday 1996, etc.), interactiva (Linnell 2005) o cognitiva (Langacker 2013).

A més, l'ús de la comunicació escrita ha creat noves maneres de llenguatge en els gèneres del discurs. Tot això perquè el registre visual i espacial de la llengua (en tots els nivells, des de les lletres fins als textos i tots els elements multimodals) ha fet possible la seva inspecció, reorganització, correcció i anàlisi amb un efecte sobre els usuaris que ha donat lloc a la reflexió i a la consciència metalingüística. En són exemples recents de gran creativitat les piolades (*tuits*) i els *memes* en els mitjans de comunicació convencionals i en els blocs personals atès l'actual context polític de gran activitat.

#### 4. Llengua escrita, multimodalitat i emergència lingüística

D'altra banda, la distribució en l'espai de l'escriptura afecta la conceptualització d'altres categories cognitives (com el temps) i la comprensió i representació d'informació amb altres instruments semiòtics. Diferents projectes de recerca han posat de manifest un biaix vectorial horitzontal d'esquerra a dreta en persones alfabetitzades en llengües occidentals, però no en infants prelectors de la mateixa llengua i context cultural ni en adults amb escriptura amb orientació vectorial en sentit invers. Aquest biaix vectorial s'observa en la distribució d'informació en la pàgina, en la ubicació d'objectes en l'espai, en la descripció d'escenes estàtiques, en la comprensió d'informació amb instruments semiòtics altres que l'escriptura, en la interpretació del temps en funció de l'espai (passat-esquerra i futur-dreta) i en la gestualitat (Roman et al. 2015).

Com explicariem aquesta distribució? Segons els autors una plausible explicació sobre l'origen d'aquest biaix està relacionat amb la direccionalitat del sistema ortogràfic emprat pels usuaris i la cerca de màxima coherència en la construcció dels models mentals per a la comprensió i raonament sobre el món. Roman et al. (2013) argumenten que quan els individus estan exposats a la lectura de textos en el marc d'una disposició ortogràfica d'esquerra a dreta, construeixen models mentals on les entitats són mencionades literalment d'esquerra a dreta. També a causa de restriccions pragmàtiques, els esdeveniments que ocorren abans en el temps són esmentats abans en els textos (Levinson 1983), la qual cosa significa que s'escriuen més a l'esquerra. Com a resultat d'aquesta

estratègia, les persones desenvoluparien l'hàbit de col·locar els esdeveniments que ocorren abans a l'espai mental esquerre seguit dels esdeveniments que ocorren després, que es col·locarien a l'espai mental dret. Santiago et al. (2007) van atribuir l'efecte perceptual de congruència espai-temporal al fet que, en una de les seves configuracions possibles, el significat temporal està organitzat al llarg d'una línia del temps que va d'esquerra a dreta. A més estudis experimentals demostren que l'efecte de facilitació esquerra-passat/dreta-futur s'inverteix amb participants provinents de cultures en les quals s'escriu de dreta a esquerra (Román et al. 2013).

Aquest model vectorial d'esquerra a dreta també explicaria la distribució i el sentit del moviment en la gestualitat, afavorint així la màxima coherència en la construcció de models mentals. És a dir, els usuaris de les llengües parlades occidentals acompanyen la seva parla amb gestos manuals on les mans se situen o estan orientades en un eix horitzontal d'esquerra a dreta, on el passat (o un temps anterior al temps de referència) se situa a la banda esquerra d'aquest eix i el futur (o un temps posterior al temps de referència) a la dreta (Román et al. 2015). Aquest mateix ús de l'espai s'ha observat també en les llengües de signes de les comunitats de sords i sordcecs de cultura occidental. Llengües signades com la llengua de signes danesa o la catalana expressen el temps fonamentalment mitjançant l'ús de nominals temporals i de construccions gramaticals basades en constructes espacials (Engberg-Pedersen 1993; Jarque en revisió). Observeu les figures 1a i 1b.

FIGURA 1a. Eix temporal anafòric

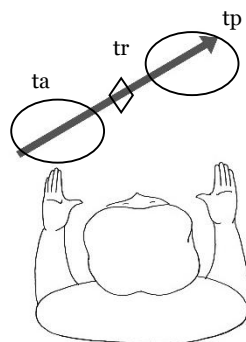
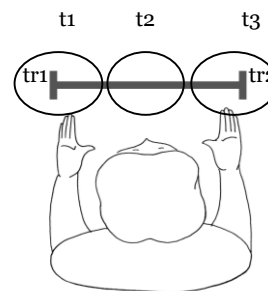


FIGURA 1b. Segment temporal



Font: Jarque (en revisió)

L'usuari de la llengua de signes catalana (o LSC) pot emprar *l'eix temporal anafòric* (Figura 1a) quan situï un esdeveniment amb anterioritat (ta) o posterioritat (tp) respecte un moment temporal de referència (tr). En seria un exemple l'oració “Abans de les eleccions el programa electoral era molt ambiciós”. En canvi, si vol fer referència a un seqüència de diversos moments temporals (els dies de la setmana, mesos de l'any, etc.) o un fragment temporal delimitat per dos punts de referència temporal (tr1 i tr2) –com per exemple el dilluns i el divendres, juny i agost–, pot emprar la construcció anomenada *segment temporal* (Figura 1b). Així, per exemple, per produir en LSC una oració equivalent a “Treballeu els dilluns, els dimecres i els divendres”, modificaria el lloc d'articulació dels tres nominals temporals per ubicar les mans en l'espai corresponent als tres moments temporals (DILLUNS: t1, DIMECRES: t2 i DIVENDRES: t3).

Totes dues construccions lingüístiques de l'LSC posen de manifest com els usuaris de la llengua prenen elements multimodals de la comunitat lingüística parlada per a “convertir-los” en elements lingüístics mitjançant processos de gramaticalització. És a dir, la

influència de la direcció de l'escriptura en diferents dimensions de la multimodalitat (la gestualitat o l'ús de l'espai) té un impacte en l'emergència de construccions lingüístiques de les llengües que s'expressen en la modalitat visogestual amb què està en contacte.

## 5. QUIN ÉS EL PAPER DE LA LLENGUA AMB RELACIÓ A L'APRENTATGE?

El paper de la llengua és decisiu perquè determina el tipus d'aprenentatge i de coneixement dels infants, i específicament el seu paper amb relació a l'escriptura influeix en la seva conceptualització. Pel que fa a l'aprenentatge, el canal lingüístic defineix dos aspectes de l'experiència d'aprenentatge: l'aprenentatge de sentit comú i l'aprenentatge educatiu. Entre tots dos hi ha una distribució de llenguatge parlat i escrit, amb major o menor continuïtat. Segons Halliday (1994), l'aprenentatge del sentit comú està relacionat amb la llengua parlada; mentre que l'educatiu està més relacionat amb la lectura i l'escriptura. Però aquesta distribució no és una imatge completa perquè fins i tot a l'escola els professors parlen amb els infants per orientar el seu aprenentatge. Així que no hi ha equació exacta sinó més aviat un predomini. La diferència entre la parla i l'escriptura va més enllà del mitjà en si, cap a la diferència entre el llenguatge parlat i l'escrit. Els aspectes més destacats de la diferència entre els aprenentatges són descrits per Halliday (1994), que resumim a continuació:

1. L'aprenentatge de sentit comú és fluït i indeterminat, sense límits clars o definicions precises. L'aprenentatge de l'educació és determinat i sistemàtic: les categories d'experiència són organitzades en estructures conceptuals amb propietats definides i interrelacions explícites.
2. L'aprenentatge de sentit comú posa en primer plànol els processos, accions i esdeveniments, com a actes mentals i verbals. Encara que s'ocupa de les coses, el significat principal està en els diversos processos. El de l'educació posa en primer plànol les coses: persones i objectes concrets, objectes cada vegada més abstractes i virtuals que són necessaris per explicar com es comporten les coses.
3. L'aprenentatge de sentit comú sol interpretar-se com el diàleg, està construït de forma interactiva i "intersubjectiva". El de l'educació sol ser interpretat monològicament, i és construït per cada individu.
4. I l'aprenentatge de sentit comú és típicament inconscient: no sabem el que sabem; mentre que el de l'educació és conscient perquè pugui ser assajat, controlat i avaluat. No hi ha exàmens de coneixement del tipus comú.

El predomini d'un ús de llenguatge més relacionat amb l'acció i un altre ús més relacionat amb la reflexió ha portat a Halliday (1994) a afirmar que el llenguatge humà és un joc d'acció i reflexió. Per això, aquesta distribució ha de ser matisada perquè l'oral s'ha diferenciat a causa que els continguts i les formes de la comunicació escrita poden circular en un llenguatge oral associat a l'escrit, la qual cosa Walter Ong (1987) va descriure com a "oralitat secundària". Aquest tipus d'oralitat té una mica més que acció. Per exemple, el discurs que s'usa per parlar sobre els textos des de l'edat infantil. Els comentaris orals sobre l'escrit ha augmentat el joc d'híbrids cap al desenvolupament del "llenguatge lletrat" (Watson 1996).

En els comentaris sobre els textos, els adults acostumen a emprar determinats recursos pragmàtics amb preguntes, etiquetes, observacions, etc. que allunya el llenguatge de l'acció i l'experiència cap a la significació i interpretació del text. Aquests recursos són descrits per Watson (1996) com a formes d'intercanvi per denominar els objectes no solament amb termes de nivell bàsic sinó amb hiperònims i termes categorials, per fer preguntes sobre la

representació (creences, actituds, comprensió) dels interlocutors sobre el text en elements metalingüístics i verbs mentals, amb preguntes sobre la referència en els textos i no en el context. Aquest tipus de parla sobre els textos ajuda els infants a desenvolupar un discurs reflexiu i analític, un discurs relacionat amb l'escrit. Juntament amb l'aprenentatge de l'escriptura, aquesta parla desperta la consciència de la llengua sobre aspectes que estaven implícits en la parla quotidiana.

## 6. LA LLENGUA (ORAL I ESCRITA) COM A ACTIVITAT

La llengua no és una entitat estable, sinó una activitat (Bybee 2006; Langacker 2013). En aquest sentit, alguns autors prefereixen emprar verbs i no nominals per a referir-s'hi: *lenguajear* (Maturana i Varela 1984), *languaging* (Swain 1985; Bastardas 2003), *llenguar* (Bastardas, 2013), etc. És més, l'ús de la llengua és un dels principals factors en la seva configuració. L'experiència amb l'exposició i l'ús crea i impacta les representacions cognitives lingüístiques dels seus usuaris (Langacker 1987, 2000; Kemmer i Barlow 2000; Gries i Divjak 2012). És per això que en paraules de Bybee (2006) la gramàtica – el coneixement lingüístic – consisteix en l'organització cognitiva de l'experiència dels usuaris amb la llengua.

La diversitat d'activitats de llengua i contextos d'ús posa en qüestió que es tracti d'un coneixement estable i homogeni entre els usuaris. Per exemple, pel que fa al procés lector, diversos estudis experimentals han mostrat que els bons lectors estan influenciats per biaixos distribucionals en la llengua (la freqüència, la predictibilitat, probabilitat transicional, etc.) només quan són usuaris amb gran exposició als materials impresos en general i als patrons específics que generen el biaix (Falkauskas i Kuperman 2015).

També, el parlar en públic suposa, en general, un text escrit previ, el dictar a una altra persona perquè escrigui implica tenir una memòria discursiva àmplia i conèixer el ritme de producció de l'escrit, llegir en veu alta sense dificultats suposa tenir experiència de navegació en els textos, etc. Totes les activitats depenen de les habilitats dels individus i del gènere del text, ja sigui poesia, el diàleg teatral, blog, text periodístic o científic, etc. (Beguélín 2012).

D'altra banda, la lectura i l'escriptura no són activitats homologables i tenen papers diferents. Quan es tracta d'escriure, l'escriptor s'enfronta a diferents aspectes: per començar l'ortografia, la segmentació entre paraules, la disposició del text, després el contingut a escriure, etc. (Teberosky 1992). L'activitat d'escriptura és molt més analítica que la de lectura: s'escriu lletra per lletra, en canvi es pot llegir de forma global (Ferreiro 2002). Pel que llegeix, en canvi, la introducció al text es fa pel significat i d'aquí la importància del reconeixement de paraules i la imatge visual de les mateixes (Blanche-Benveniste 2003).

La concepció de la llengua com a activitat i la importància de l'ús per a la seva construcció implica considerar el següent per al seu ensenyament:

- (1) la necessitat d'una freqüència alta i de gran diversitat en l'exposició i desenvolupament d'activitats vinculades a diferents tipus de textos i gèneres;
- (2) la importància de considerar una varietat de suports i amb diferents propietats multimodals (grafisme, distribució en el full, etc.);
- (3) la rellevància del procés d'aprenentatge per sobre del producte (i això afecta a la distribució del pes de les diferents fases i la ponderació corresponent en l'avaluació);
- (4) la significativitat de les activitats i la necessitat d'aprendre formes discursives en el marc d'aprenentatge de continguts no lingüístics.



## 7. CONCEPCIÓ NO REDUÏDA DE L'ESCRITURA

A la distinció entre els diferents sistemes d'escriptura hem d'agregar distincions internes dins del mateix sistema d'escriptura. En efecte, com sosté Harris (1999) existeix una qüestió relativa als signes escrits i una altra relativa a la producció i interpretació dels textos o teoria de la comunicació escrita. El fet de registrar de forma visual, no solament els signes individuals sinó també els textos, desenvolupa els diversos sentits de l'escrit que afecten tant al sistema gràfic com a la disposició material i espacial dels textos. Això ens porta a diferenciar entre:

- (i) l'escriptura com a sistema gràfic,
- (ii) la llengua escrita com el mode discursiu, i
- (iii) l'escrit com a exhibició material i espacial en els textos.

Com a sistema gràfic (i), hem de recordar que l'escriptura en les seves diverses formes ortogràfiques segmenta el flux del parla en unitats de diferent nivell que creen no solament una concepció del llenguatge, sinó que aquesta disposició vectorial d'esquerra a dreta en el cas de les ortografies alfabètiques occidentals, tenen influència més enllà del sistema gràfic sobre altres dominis de la cognició.

En el seu aspecte discursiu (ii), expandeix, abstruï i canvia molts aspectes de la llengua dins d'una continuïtat entre l'aprenentatge inicial i el desenvolupament posterior sota els efectes de l'ús dels textos escrits. I finalment l'aspecte essencial de l'escriptura no és només el visual, sinó la disposició espacial (iii) que adquireix tota la seva dimensió en els textos (Harris 1999).

És a causa dels textos escrits que diversos autors sostenen que l'escriptura està feta no per la parla, sinó més aviat per a conèixer informació. Una dels dificultats de la lectura és deguda al fet que no té el context de la interlocució: el lector d'un text depèn del missatge escrit que constitueix un nou co-text per a la interpretació (Harris 1999; Watson 2001). La diferència amb l'oral és que la font de la informació ha de ser exercida per un procés inferencial i interpretatiu. El paper del llenguatge esdevé molt important per les limitacions d'altres fonts d'inferències.

L'ús de textos implica comprendre els seus significats i interpretar-los sobre la base de processos de reflexió i d'abstracció. Això també implica una concepció de la interpretació que diferencia entre sentit literal i interpretació (Olson 1998). D'altra banda, la forma de presentar la informació a través de diferents formes paradigmàtiques de jerarquitzar-la i presentar-la en categories ordenades, porta al desenvolupament de processos inferencials i al desenvolupament d'una comprensió categorial exemplificada en les definicions (Watson 2001).

Però l'anterior distinció entre sistema gràfic i llenguatge escrit dels textos no seria completa si no li agreguem les relacions d'influència recíproca i bidireccional entre aquestes formes. Aquesta influència s'observa d'una banda, en la pròpia teoria de descripció del llenguatge parlat i escrit que està esbiaixada per l'escrit, com ha argumentat Linell (2005).

Vegem doncs alguns d'aquests efectes de l'ús de l'escriptura sobre la llengua i la cognició. La forma escrita de les llengües ha anat creant al llarg de la seva història tecnologies gràfiques de representació per descriure i tematitzar explícitament algunes de les seves propietats. És el que Auroux (1994) ha qualificat com a "instruments lingüístics" per emfatitzar el seu caràcter d'artefactes. Aquests instruments, com els diccionaris o les gramàtiques, són objectes tècnics d'ús en una comunitat que perllonguen les competències de cada usuari. No són la representació d'una llengua que estaria prèviament en el cap de cadascun dels locutors com una competència distribuïda en paral·lel, diu Auroux (1994), sinó que són instruments externs nous que en descriure creen una nova representació. Això

ha donat lloc a un cos de doctrina molt desenvolupat en relació amb les arts del llenguatge que no es troba en una civilització oral (Auroux 1994). També ha donat lloc a professions relacionades amb la llengua i amb la pedagogia en les societats amb escriptura.

D'altra banda, la tendència a recuperar els significats dels textos ha desenvolupat la reproducció “literal” en el discurs referit i les citacions. El text literal, que deriva de lletra, requereix observar acuradament la paraula escrita (Linell 2005) i començar a diferenciar interpretació de literalitat (Olson 2001). No solament l'ús literal, sinó que el comentari de textos o parlar sobre els textos, ha desenvolupat un “discurs lletrat” i un coneixement metaliterari sobre els textos que generat formes de llenguatge oral associades als textos que poden ser transmeses oralment (Watson 2001).

Finalment, els efectes de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en els individus impacten altres capacitats cognitives, com per exemple l'adquisició de conceptes complexos expressats que converteixen el llenguatge en objecte de pensament, gràcies a un “metallenguatge” derivat de parlar sobre els textos. Es tracta d'un efecte indirecte: l'escriptura afecta el llenguatge i el llenguatge afecta la cognició, segons Olson i Astington (1990). Segons Olson (1995), els aspectes metalingüístics en l'escriptura es manifesten de dues maneres: pel metallenguatge sigui oral o escrit que expressa les formes de representar el llenguatge en la seva escriptura i per mitjà de la visualització d'aquests aspectes en les formes gràfiques a través de segmentació d'unitats, des de la lletra al paràgraf. Una conseqüència d'això és que els individus reflexionem sobre la seva llengua en termes de la seva escriptura perquè converteix el llenguatge en un objecte.

Aquestes qüestions de distinció i relació recíproca haurien de ser considerades en l'ensenyament per aconseguir l'augment i l'ampliació de les formes del llenguatge en els dos usos ja esmentats. Alhora que caldria fes èmfasi en la reflexió metalingüística sobre la varietat de les formes de la parla segons els usos i funcions, i diferenciar-les de les formes de l'escrit.

## 8. LA QÜESTIÓ DE LA TRANSFERÈNCIA

L'escriptura en les diverses formes ortogràfiques de les llengües segmenta el flux de la parla en unitats de diferent nivell que creen una concepció del llenguatge. Això ha originat que es posi molt d'èmfasi tant en la recerca com en l'ensenyament en els aspectes alfabètics dels sistemes, tant en el coneixement del sistema gràfic (lletres) com en la correspondència fonogràfica (el principi alfabètic) i en les habilitats psicològiques associats (consciència fonològica, consciència de l'imprès). Però, l'ensenyament d'un dels aspectes no implica l'aprenentatge dels dos.

Pel que fa al mode discursiu, l'ensenyament ha de considerar tant la diferència respecte la continuïtat entre l'adquisició inicial de la llengua i l'aprenentatge del llenguatge escrit. Comprendre la continuïtat implica estimular l'oralitat secundària mitjançant les lectures en veu alta compartides entre adults i infants. Comprendre la diferència implica tenir en compte l'estructura específica dels textos escrits i les formes de presentar i convenir la informació. Una de les dificultats de la lectura resulta del fet que el lector no disposa del context de la interlocució: el lector d'un text constitueix un nou co-text per a la interpretació del missatge escrit (Watson 2001). Tal com indicàvem prèviament, la diferència amb l'oral és que la font de la informació es produeix mitjançant un procés inferencial i interpretatiu. L'oralitat abans i durant l'aprenentatge del sistema gràfic té influència en l'estructura de la llengua, en l'aprenentatge de la literalitat i en la diferència d'interpretació.

Respecte a la multimodalitat representada en l'escrit s'ha de considerar les diverses formes que la disposició espacial permet en la disposició dels textos, per exemple en les relacions entre formes multimodals de textos i il·lustració, tipografies, infografies, etc. O

en el cas dels llibres tipus àlbum, on concorren aspectes semiòtics i multimodals, que afecta als textos, a la il·lustració i al format material del llibre (van der Linden 2015). Aquests aspectes han d'ensenyar-se de forma explícita i la seva vinculació amb l'expressió de les mateixes funcions en els elements multimodals de l'oralitat pot contribuir a la seva comprensió.

## 9. CONCLUSIONS

En aquest article hem exposat com els efectes de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura en els individus no es redueixen a les habilitats de llegir i escriure, sinó que impacten altres capacitats cognitives. Quan l'aprenent de llengua aprèn l'escrit, no només desenvolupa una competència fonamental, sinó que aprèn com funcionen els sistemes complexos, construeix models teòrics que aplicarà a altres dominis cognitius, adquireix recursos vinculats a altres representacions semiòtiques, etc.

És gràcies a l'escriptura fonamentalment, que l'infant desenvolupa habilitats per a la reflexió sobre la llengua, construint un model de llengua propi. És en aquest context on una concepció de la llengua del docent comprensiva i no reduccionista, que la vinculi amb altres experiències de l'aprenent, esdevé fonamental per afavorir una construcció per part de l'aquest que tingui en compte la diversitat de la llengua, la seva interacció amb altres sistemes cognitius, la relació amb altres sistemes semiòtics, la diferència entre sistemes de notació i llengua escrita, etc. Considerem que les qüestions abordades han d'estar presents en els processos d'instrucció de l'ensenyament de la llengua escrita ja que proporcionen pistes i orienten sobre el disseny d'activitats, les característiques de l'input que reben els infants, l'ús d'instruments i suports externs, l'avaluació, etc.

## 10. REFERÈNCIES

- AUROUX, SYLVAIN (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Mardaga.
- BALLESTER, XAVERIO (2003). «Tiempo al tiempo de las lenguas indoeuropeas». *Faventia* 25(1): 125-153.
- BASTARDAS, ALBERT (2003). «Ecology and diversity: A comparative trip from Biology to Linguistics». BOUDREAU, ANNETTE; DUBOIS, LISE; MAURAS; JACQUES; MCCONNEL, GRANT (eds.), *Colloque international sur l'Écologie des langues*. París: L'Harmattan, 33-43.
- BASTARDAS, ALBERT (2013). «Complexitat i fenomen (socio)lingüístic». *LSC – Llengua, Societat i Comunicació*, 11: 5-13.
- BECKNER, CLAY; BLYTHE, RICHARD; BYBEE, JOAN; CHRISTIANSEN, MORTEN H.; CROFT, WILLIAM; ELLIS, NICK C.; HOLLAND, JOHN, KE, JINYUN; LARSEN-FREEMAN, DIANE; SCHOENEMANN, TOM (2009). «Language is a Complex Adaptive System: Position Paper». *Language Learning* 59(1): 1-26.
- BERNARDEZ, ENRIQUE (2001). «De monoide a especie biológica: Aventuras y desventuras del concepto de lengua». *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación (clac)*, 7, 1-14.
- BEGUÉLIN, MARIE JOSE (2012). «Le statut de l'écriture». DRUETTA, RUGGERO (ed.). *Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*. Sylvains les Moulins – France: Éditions Gerflint, 39-54.
- BLANCHE-BENVENISTE, CLAIRE (1999). «Langue parlée et écrite : décalages en morphologie et en syntaxe». MOURA, DENILDA (org.). *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: UFAL, 16-25.
- BLANCHE-BENVENISTE, CLAIRE (2002). «La escritura, irreductible a un "código"». FERREIRO, EMILIA (ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, 14-30.

BLANCHE-BENVENISTE, CLAIRE (2003). «La langue parlée». YAGUELLO, MARINA (ed.). *Le grand livre de la langue française*. Paris: Éditions du Seuil, 317-344.

BYBEE, JOAN (2006). «From usage to grammar: the mind's response to repetition». *Language* 82(4): 711-733.

CAMERON, LYNNE; LARSEN-FREEMAN, DIANE (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

CORNISH, HANNAH; TAMARIZ, MONICA; KIRBY, SIMON (2009). «Complex adaptive Systems and the origins of adaptive structure: what experiments can tell us». *Language and Learning*, 59 (1): 187-205.

DENNY, J. PETER (1991/1995). «El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita». OLSON, DAVID R.; TORRANCE, NANCY (comp.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 95-126.

ENGBERG-PEDERSEN, ELISABETH (1993). *Space in Danish Sign Language: the semantics and morphosyntax of the use of space in a visual language*. Hamburg: Signum-Verlag.

FALKAUSKAS, KAITLIN; KUPERMAN, VICTOR (2015). «When experience meets language statistics: Individual variability in processing English compound words». *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 41 (6): 1607-1627

FERREIRO, EMILIA. (2002). «Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística». En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

FERREIRO, EMILIA; TEBEROSKY, ANA. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

GRIES, STEFAN TH.; DIVJAK, DAGMAR. (2012). *Frequency effects in Language Learning*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

HALLIDAY, MICHAEL A. K. (2007. Original 1994). «A Language Development Approach to Education». *Language and Education*. Volume 9 in the Collected works of M.A.K. Halliday. London: Continuum.

HALLIDAY, MICHAEL A. K. (1996). «Literacy and linguistics: a functional perspective». HASAN, RYQAIYA; WILLIAMS, GEOFF (eds.). *Literacy in Society*. London: Longman, 339-376.

HARRIS, R. (1995/999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.

HEYLIGHEN, FRANCIS (2010). «Self-organization of complex, intelligent systems: the ECCO paradigm for transdisciplinary integration»

<<http://pespmc1.vub.ac.be/papers/ECCO-paradigm.pdf>> [Consulta: 2 febrer 2016]

JARQUE, MARIA JOSEP (en revisió). «The expression of time in signed languages»

JARQUE, MARIA JOSEP (en premsa). «What about? Fictive question-answer pairs across signed languages». PASCUAL, ESTHER; SANDLER, SERGEI (eds.) *The Conversation Frame: Forms and Functions of Fictive Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

KEMMER, MICHAEL; BARLOW, SUZANNE (2000) (eds.). *Usage Based Models of Language*. Stanford: CSLI.

LANGACKER, RONALD W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1 Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

LANGACKER, RONALD W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 2. Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.

- LANGACKER, RONALD W. (2013). «Interactive cognition: Toward a unified account of structure, processing, and discourse». *International Journal of Cognitive Linguistics*, 3(2), 95–125.
- LEE, NAMHEE; MIKESSELL, LISA; JOAQUIN, ANNA DINA; MATES, ANDREA; SCHUMANN, JOHN. (2009). *The interactional instinct: the evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press.
- LINELL, PER (2005). *The Written Language Bias in Linguistics: Its Origin, Nature and Transformations*. London: Routledge.
- MASSIP BONET, ÀNGELS (2013). «El llenguatge: una visió des de la teoria de la complexitat». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 11: 50-54.
- MASSIP BONET, ÀNGELS (2014). «El llenguatge com a sistema complex adaptatiu (CAS): cap a una lingüística integrativa». MASSIP, ÀNGELS; BASTARDAS, ALBERT (eds.) *Complexica. Cervell, societat i llengua des de la transdisciplinarietat*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 259-290.
- MASSIP BONET, ÀNGELS; BASTARDAS BOADA, ALBERT (eds.). (2013). *Complexity perspectives on language, communication and society*. Berlin: Springer.
- MATURANA, HUMBERTO; VARELA, FRANCISCO (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Editorial Debate.
- MUFWENE, S. (2008). *Language evolution: contact competition, and change*. Londres: Continuum Press.
- OLSON, DAVID R.; TORRANCE, NANCY; HILDYARD, ANGELA (eds.). (1985). *Literacy, Language, and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSON, DAVID R. (1991/1995). «La cultura escrita como actividad metalingüística». OLSON, DAVID R.; TORRANCE, NANCY (comp.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 333-354.
- OLSON, DAVID R. (1994/1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa
- OLSON, DAVID R. (2001). «What writing is». *Pragmatics and cognition*, 9, 239–258.
- ONG, WALTER J. (1987, original 1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PASCUAL, ESTHER (2014). *Fictive Interaction. The Conversation Frame in Thought, Language, and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- ROMÁN, ANTONIO, EL FATHI, ABDERRAHMAN; SANTIAGO, Julio (2013). «Spatial biases in understanding descriptions of static scenes: The role of reading and writing direction». *Memory & Cognition*, 41, 588-599.
- ROMÁN, ANTONIO; FLUMINI, ANDREA; LIZANO, PILAR; ESCOBAR, MARYSOL; SANTIAGO, JULIO (2015). «Reading and writing direction causes spatial biases in mental model construction in language understanding». *Scientific Reports*, 5:18248. doi: 10.1038/srep18248
- SANTIAGO, JULIO; LUPIÁÑEZ, JUAN; PÉREZ, ELVIRA; FUNES, MARÍA JESÚS (2007). «Time (also) flies from left to right». *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 512-516.
- SWAIN, MERRILL (1985). «Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». Gass, S. and Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House, 235-256.
- TANNEN, DEBORAH (1982). «Oral and literate strategies in spoken and written language». *Language* 58(1): 1-21.



TEBEROSKY, ANA (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.

VAN DER LINDEN, SOPHIE (2013/2015). *Álbum(es)*. Barcelona: Ediciones Ekaré.

WATSON, RITA (1996). «Talk About Text: Literate Discourse and Metaliterate Knowledge». REEDER, KENNETH; SHAPIRO, JOHN; WATSON, RITA; GOELMAN, HILLEL (eds.). *Literate Apprenticeships: The Emergence of Language and Literacy in the Preschool Years*. Norwood, N. J.: Ablex, 81-100.

WATSON, RITA (2001). «Literacy and Oral Language: Implications for Early Literacy Acquisition». NEUMAN SUSAN B.; DICKINSON, DAVID K. (eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press Publications, 43-53.