

Montserrat Fons-Esteve

Universitat de Barcelona

mfons@ub.edu

Als infants se'ls hauria d'ensenyar el llenguatge escrit, no l'escriptura de lletres.
Vigotski (1896-1934)

1. SOBRE L'ALFABETITZACIÓ

El Consell d'Europa va acordar el 2009 un Marc estratègic per a la cooperació europea en matèria d'educació i formació que té per objectiu, entre d'altres, aconseguir per al 2020, reduir el percentatge d'alumnes en baix rendiment en lectura per sota del 15%. No hi ha dubte que malgrat els esforços en tots els sentits per aconseguir una alfabetització universal aquest objectiu encara segueix sent un repte obvi en les societats on els infants encara no estan tots escolaritzats, però també en aquelles, com la nostra, en què ho estan en la seva totalitat.

Partim de la consideració que saber llegir i escriure no és únicament dominar les relacions so-grafia, aspecte que tots els infants aprenen amb més o menys habilitat. Llegir i escriure són processos que s'inscriuen en les funcions cognitives d'ordre superior i que impliquen conèixer el sistema de la llengua escrita. El 1978, la UNESCO ja va encunyar el terme d'analfabet funcional per anomenar aquelles persones que adquireixen un cert domini de les habilitats lectores i escriptores de manera mecànica sense que en la pràctica siguin capaces d'utilitzar aquestes habilitats per a finalitats concretes.

«Analfabet funcional és la persona que no pot emprendre les activitats en les quals l'alfabetització és necessària per a l'actuació eficaç en el seu grup i en la seva comunitat i que alhora li permeten de continuar valent-se de la lectura, l'escriptura i l'aritmètica al servei del seu propi desenvolupament i del desenvolupament de la comunitat.» (UNESCO, 1978)

També, si ens basem en Paulo Freire (1921-1997), pedagog brasiler compromès amb les campanyes d'alfabetització, ens trobem amb una idea semblant referint-se al sentit de saber llegir i escriure. No es tracta de saber lletrejar o saber copiar, es tracta de saber llegir i escriure per no dependre dels altres, per conèixer els drets i deures, per interpretar els textos i en definitiva per poder exercir els drets democràtics.

«Alfabetitzar-se no és només aprendre a repetir paraules, sinó saber la teva paraula: no només és ensenyar a llegir, sinó que també és una eina d'alliberament social.» (Freire, 1970:14, or.1967)

El terme anglès *literacy* precisament indica aquesta capacitat d'usar de manera plena la lectura i l'escriptura. Abasta tots els coneixements i actituds necessaris per llegir i escriure de manera significativa i la necessitat d'involucrar-se en aquest procés.

Si bé aquesta manera de concebre el que significa llegir i escriure està reconeguda a tots els currículums escolars i és acceptada plenament pels docents, no podem dir que hi hagi la mateixa unanimitat a l'hora de plantejar-ne l'ensenyament.

2. APROXIMACIONS METODOLÒGIQUES

En una revisió de la literatura sobre el tema Castells (2009) basant-se en anteriors recerques (Braslavsky 1995, Charmeux 1998, Galvão i Leal 2005) defineix tres maneres d'identificar les aproximacions metodològiques per a l'ensenyament inicial de la lectura i l'escriptura: la sintètica, l'analítica i l'analítico-sintètica.

L'aproximació sintètica es basa fonamentalment en una instrucció sistemàtica i seqüenciada: primer les lletres i els sons, després les síl·labes, després les paraules i finalment les oracions; gairebé sempre ensenyen primer a llegir i després a escriure; i, les activitats d'escriptura es basen en aspectes gràfics i grafofònics (copiar, omplir buits, encerclar).

L'aproximació analítica (anomenada així en la literatura científica i curiosament no reconeguda amb aquest nom per la majoria dels docents: els docents anomenen aproximació analítica a la que acabem d'exposar, la sintètica) parteix del tot, el text, i es van desgranant les seves parts: les paraules, les síl·labes i les lletres. D'aquesta manera els aprenents aconseguen la comprensió dels textos a partir dels usos i funcions de la lectura; es prenen en consideració les quatre habilitats lingüístiques: escriure, llegir, escoltar i parlar; les propostes més radicals neguen la necessitat de treballar les correspondències fonogràfiques; l'escriptura és lliure i cada infant ho fa d'acord amb el moment del seu procés.

L'aproximació analítico-sintètica es caracteritza perquè els textos provenen de l'entorn social de l'alumne, amb diversitat de gèneres; es prenen en consideració les quatre habilitats lingüístiques: escriure, llegir, escoltar i parlar; es fan activitats focalitzades en les correspondències grafofòniques, i els alumnes treballen per parelles, en petits grups i també individualment.

També els resultats de l'estudi *Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos*, liderat per Liliana Tolchinsky, que preguntava a més de 2.000 mestres de l'Estat espanyol sobre les seves pràctiques a l'aula va arribar a determinar tres perfils de pràctiques: instruccional, situacional i multidimensional, que tenen una certa relació amb les aproximacions assenyalades per Castells (2009). En aquest estudi es defineix cada un dels tres perfils segons si són molt o poc freqüents les pràctiques que van resultar discriminants. Aquestes pràctiques són de quatre tipus: a) les que comporten una instrucció explícita del codi per part del mestre; b) les que fomenten l'escriptura autònoma per part dels infants i per tant accepten escriptures que no tinguin una resolució correcta o convencional; c) les que es preocupen més pels resultats que no pas pel procés i que, per tant, intenten evitar l'error, i d) les que aprofiten les situacions emergents de la vida de l'aula i les aportacions de cada alumne per plantejar situacions on l'ús de la llengua escrita sigui la porta per arribar a reflexionar sobre el funcionament del codi. Aquestes pràctiques es distribueixen de la manera següent en cada perfil: les pràctiques d'instrucció explícita del codi i la preocupació pels resultats de l'aprenentatge són freqüents en el perfil instruccional i en el multidimensional, i poc freqüents en el situacional. Mentre que les pràctiques d'escriptura autònoma i la d'ús d'emergents de l'aula són poc freqüents en el perfil instruccional, i són freqüents en els altres dos perfils (Ríos, Fernández i Gallardo 2012).

Sembla, doncs, que les maneres d'ensenyar a llegir i a escriure com bé apunta Pérez (en premsa) es mouen en un continu que s'estableix entre dues maneres de fer molt oposades. L'espai que es construeix cada docent en l'entremig d'aquests dos pols és el que acaba identificant-lo. Per més que es puguin agrupar algunes característiques a cavall dels dos pols no acabem de trobar mai dos docents iguals. Tal com indica Castells (2009) en la seva recerca, és complicat trobar mestres que s'adscriuïn de manera exclusiva i absoluta només

a un perfil. La complexitat de la tasca docent és molt elevada i, per tant, és comprensible que en funció de cada situació hi hagi respostes diferents, més properes o més allunyades d'un dels dos pols.

3. LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Per acabar de tenir una panoràmica general sobre com s'ensenyava a llegir i a escriure cal destacar el pes que han tingut els estudis de Ferreiro i Teberosky (1979), que des d'una perspectiva psicogenètica han aportat informació molt valuosa sobre la manera com els infants conceptualitzen la lectura i l'escriptura. Parteixen del punt de vista que l'alumne elabora coneixement de manera progressiva, tot posant en joc diverses capacitats, fins a arribar a apropiarse del sistema de funcionament del codi alfabètic. Descriuen cinc etapes en l'evolució de la descoberta del codi que es poden separar en dos grans blocs. En el primer bloc, que comprèn dos nivells (el d'imitació de l'adult i el d'escriptures diferenciades), l'infant no estableix cap relació entre les seves idees de com funciona el codi i la pauta sonora de les paraules. En aquestes etapes escriure és com dibuixar i té la funció de designar. El segon gran bloc, que comprèn tres nivells (escriptures regulades per la segmentació sil·làbica, la sil·làbica-alfabètica i l'alfabètica exhaustiva), es caracteritza per la capacitat de comprendre la relació entre l'escriptura i la pauta sonora de la parla. És a dir, que allò que s'escriu no representa l'objecte, sinó que representa els sons que configuren la paraula que representa l'objecte. Per això cal posar atenció a la segmentació de la parla i la primera aproximació a aquesta segmentació que l'infant fa és a partir de la síl·laba. Lògicament en aquesta etapa es fa correspondre un símbol per a cada síl·laba. A partir d'aquí els dos nivells següents representen una evolució en la segmentació de la parla fins a ser capaços d'identificar cada un dels sons que es pronuncien dins de cada síl·laba, culminant així la comprensió i l'ús del principi alfabètic que regeixen les llengües d'escriptures alfabètiques.

La descripció d'aquests nivells, contrastats i ampliat per altres recerques (Tolchinsky 1993 i 2003, Pontecorvo i Zuccheromaglio 1988, Tolchinsky i Levin 1985) ha suposat l'oportunitat d'un gir copernicà al plantejament de la manera d'ensenyar a llegir i a escriure. De fet, aquestes recerques han orientat el sorgiment d'una gran quantitat de pràctiques escolars basades en els principis del socioconstructivisme, que bé es poden situar en l'entremig dels dos pols indicats abans, però que aporten de nou un coneixement profund del procés de descoberta del codi per part de l'infant. En conseqüència, més que plantejar-se si cal ensenyar primer les lletres o és millor partir del text, aquestes pràctiques se centren en una exquisida interacció mestre-infant, ancorada en el coneixement dels nivells evolutius descrits. Aquestes pràctiques es caracteritzen, també, per generar activitats d'ús real de la llengua escrita a l'aula, amb la intenció de deixar que els infants participin en activitats lletrades i hi interactuïn (Domínguez i Barrio 1997, Fons 2004). Malgrat ja fa més de 35 anys de l'aparició d'aquest estudi sobre els nivells evolutius de la descoberta del codi i de les mostres de la seva repercussió en la metodologia per ensenyar a llegir i escriure, lamentem que la seva aplicació estigui molt lluny de ser coneguda i reconeguda a la pràctica: només ho és per part d'una escassa tercera part dels mestres (González Riaño et al. 2009).

4. LA COMPOSICIÓ D'AQUESTA MONOGRAFIA

Acabem de descriure el panorama de fons sobre com s'ensenyava a llegir i a escriure per tal de poder situar en el seu context els treballs que presentem en aquesta monografia, la qual vol donar a conèixer estudis duts a terme per autores i autors de reconegut prestigi en aquest camp. La nostra intenció és mostrar com teoria i pràctica s'interroguen mútuament per consolidar una millor interrelació entre recerca, formació i innovació.

Comença la monografia amb un article de Lino Barrio, que després d'estudiar una mostra de 50 blogs de mestres d'educació infantil explica quina imatge de l'ensenyament inicial de la lectura i l'escriptura transmeten els blogs de la xarxa. Contextualitza el gènere blog en la societat del coneixement per arribar a destacar tendències en l'ensenyament de la llengua escrita i valora la presència de les referències teòriques en les pràctiques que es presenten a través dels blogs.

El segon article, d'Isabel Solé, examina els inicis del camí perquè un infant esdevingui lector autònom i descriu a grans trets les fases per les quals passen els lectors debutants. Sens dubte, fases que s'han de conèixer per poder acompanyar amb coneixement de causa els processos dels seus alumnes.

Seguidament, l'article d'Ana Teberosky planteja la necessitat dels nens i nenes d'educació infantil d'aprendre llenguatge oral i escrit, però no de manera separada, en diferents nivells, o per components. Presenta un programa d'intervenció que es desenvolupa en algunes escoles públiques de Barcelona on les lectures i les escriptures compartides entre adults i infants constitueixen la infraestructura de l'aprenentatge.

A continuació Rosa Gil, a partir de quatre de textos de segon de primària, presenta algunes vicissituds que sorgeixen en la relació entre recerca i pràctica docent. Reflexiona sobre què hauria de significar motivar l'escriptura a l'escola i acompanyar els infants a revisar i a millorar els seus escrits, tot afrontant una de les qüestions més reiterades en la formació dels mestres com és la correcció de textos en els primers cursos de primària.

Anna Marzá i Isabel Ríos aporten els resultats d'un estudi que té per objecte observar si la incorporació de l'anglès per part de la mestra tutora, que fins aquell moment havia utilitzat sempre el català, suposa algun canvi en les actituds, les estratègies i la gestió dels repertoris lingüístics en una aula d'infantil. A més a més de la presa de consciència de les possibilitats plurilingües, els resultats indiquen que la reflexió interlingüística és una eina per a l'aproximació a la llengua escrita.

L'autora Emilia Ferreiro presenta un estudi exploratori, a través d'entrevistes a 80 infants d'edats compreses entre els sis i els nou anys, que aporta informació per entendre com en el complex procés d'alfabetització els infants construeixen els conceptes d'autor, narrador i personatges. El seu interès rau a comprendre les zones de conflicte que s'originen en el pensament dels infants quan afronten la comprensió de nous termes.

Liliana Tolchinsky i Cristina Castillo tracten un tema sobre el qual es reflexiona poc: la qualitat textual d'escrits d'infants dels primers cursos de primària. És a dir, què s'entén per un text ben escrit d'un debutant? Aquestes autores no es refereixen als criteris de correcció o incorrecció ortogràfica, sinó a la manera com s'expressa allò que es vol dir. Així mostren quins són els aspectes que destaquen a l'hora d'avaluar un text, produït per alumnes de primària, d'una banda, els lingüistes i psicolingüistes, i de l'altra, els mestres d'educació primària. Es debaten les convergències entre experts i mestres, i s'analitzen les implicacions que tenen els criteris d'uns i altres en l'avaluació de la qualitat textual i en la formació de mestres.

Maria Josep Jarque i Ana Teberosky aborden entre d'altres un dels aspectes que ha generat més recerques i polèmiques: les relacions entre oralitat i escriptura i el seu impacte en l'estructura lingüística, així com, també, les diferències entre sistema gràfic i llengua escrita. Qüestions que afecten les maneres d'ensenyar: les característiques de les activitats d'ensenyament i d'input que reben els infants, la multimodalitat, les ajudes del professor i l'ús d'instruments lingüístics externs.

Tanca la monografia un article de Mireia Pérez-Peïtx sobre el pensament dels professors. De tots és coneguda la influència que té allò que creu o pensa un mestre a l'hora de concretar la seva pràctica. En el camp de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura circulen creences com ara, com més aviat s'aprèn a llegir i a escriure millor; o, primer s'ha d'ensenyar a descodificar i després a comprendre. Tot i ser injustificades científicament es

troben molt arrelades a l'escola i es mostren resistents al canvi. L'autora presenta un estudi sobre l'evolució de les creences respecte a l'alfabetització inicial d'una estudiant durant els seus quatre anys de formació com a mestra d'educació infantil. Conclou l'article dibuixant dos escenaris per a la millora de la formació inicial dels mestres: la reflexivitat i l'autoconfrontació i l'heteroconfrontació de pràctiques docents.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BRASLAVSKY, BERTA (1995). «El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial». *Lectura y vida*, 16 (1), 5- 12.

CASTELLS, NÚRIA (2009). «La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación». *Infancia y Aprendizaje*, 32:1, 33-48. <<http://dx.doi.org/10.1174/021037009787138239>> [Consulta: 29 juliol 2016].

CHARMEUX, EVELINE (1998). *Apprendre à lire. Échec à l'échec*. Cahors: Milan.

DOMÍNGUEZ, GLORIA; BARRIO, LINO (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.

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

FONS, MONTSERRAT (2004). *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera. Versió castellana: *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó & La Galera.

FREIRE, PAULO (1970). *La pedagogia del oprimido*. Madrid, Siglo XXI. (Original 1967)

GALVÃO, ANDRÉA; LEAL, TELMA FERRAZ (2005). «Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)». *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética* (11-28). Belo Horizonte: Autêntica.

GONZÁLEZ RIAÑO, XOSÉ-ANTÓN; BUISÁN, CARMEN; SÁNCHEZ, SUSANA (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32 (2), 153-169.

PÉREZ PEITX, MIREIA. *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació d'Infantil de la Universitat de Barcelona*. Tesi doctoral. Universitat de Barcelona. [En premsa].

PONTECORVO, CLOTILDE; ZUCCHERMAGLIO, CRISTINA (1988). «Modes of differentiation in children's writing construction». *European Journal of Psychology of Education*, 3, (371-384).

RÍOS, ISABEL; FERNÁNDEZ, PILAR; GALLARDO, ISABEL MARIA (2012). «Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita». *Cultura & Educación*, 24 (4), 435-448.

TOLCHINSKY, LILIANA (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

TOLCHINSKY, LILIANA (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. NJ: Lawrence Erlbaum.

TOLCHINSKY, LILIANA; LEVIN, IRIS (1985). Writing in preschoolers: An age-related analysis. *Applied Psycholinguistics*, 6, (319-339).

VIGOTSKI, LEV (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona Crítica (Trad. de la versió anglesa, 1930).