

El poder de la competència alfabètica

Marta Luna

Resum

Diem que algú domina una llengua que l'*entén*, la *parla*, la *llegeix* i l'*escriu*.

El llenguatge és experiència. La riquesa d'interaccions és la que facilita les adquisicions lingüístiques. La intervenció de l'adult, pare, mare, ensenyant, acompanyant és imprescindible per a donar suport als aprenentatges en procés.

L'ensenyament obligatori hauria de capacitar els nens i nenes per a comprendre i elaborar aquells missatges orals que els han de permetre desenvolupar-se còmodament en el seu àmbit de relació familiar i social, en l'àmbit escolar i en l'àmbit més creatiu i lúdic.

Llegir i escriure són processos interpretatius estretament relacionats. Són activitats complexes que van més enllà de l'acte de codificar o descodificar.

El coneixement del codi i l'anticipació immediata són automatismes necessaris previs a la construcció del sentit i constitueixen l'aspecte instrumental de la lectura.

Aprendre a escriure és aprendre a usar estratègies al servei de les intencions de l'escriptor.

Paraules clau: interaccions, adquisicions lingüístiques, processos interpretatius, usar estratègies.

Resumen

Decimos que alguien domina una lengua cuando la *entiende*, la *habla*, la *lee* y la *escribe*.

El lenguaje es experiencia. La riqueza de interacciones es la que facilita las adquisiciones lingüísticas. La intervención del adulto, padre, madre, docente, acompañante es imprescindible para dar soporte a los aprendizajes en proceso.

La enseñanza obligatoria debería capacitar a los niños y niñas para comprender y elaborar aquellos mensajes orales que les han de permitir desarrollarse cómodamente en su ámbito de relación familiar y social, en el ámbito escolar y en el ámbito más creativo y lúdico.

Leer y escribir son procesos interpretativos estrechamente relacionados. Son actividades complejas que van más allá del acto de codificar o descodificar.

El conocimiento del código y la anticipación inmediata son automatismos necesarios previos a la construcción del sentido y constituyen el aspecto instrumental de la lectura.

Aprender a escribir es aprender a usar estrategias al servicio de las intenciones del escritor.

Palabras clave: interacción, adquisiciones lingüísticas, procesos interpretativos, usar estrategias.

Abstract

You can say that somebody is fluent in one language when he can understand it, he can speak it, he can read it and he can write it.

Language is experience. Rich interactions is what make linguistic acquisitions easy. The adult, father, mother, teacher or companion intervention is imperative to provide support to the learning process.

Compulsory instruction should provide children with the capability of understanding those oral messages that should allow them to progress conveniently either in their social, family or school relations, either in their creative and leisure ambit.

Reading and writing are very short-connected interpretative processes. They are complex activities going quite far-off the putting or removing of codes.

The knowledge of the code and the close anticipation are necessary automatic acts, previous to the construction of the sense, and they constitute the instrumental aspect of reading.

To learn how to write is to learn how to use strategies at the writer intentions benefit.

Key words: interactions, linguistic acquisitions, interpretative processes, using strategies

Sumari

- | | |
|---|---|
| 1. Entendre i fer-se entendre | 4. Llegir i escriure: dos processos complexos de construcció de significats |
| 2. Comprensió i expressió orals i intervenció educativa | 5. La llengua, molt més que una àrea d'aprenentatge |
| 3. Aprendre de lletra | Bibliografia |

1. Entendre i fer-se entendre

Diuen que només dormen, mengen i ploren, però en realitat els bebès escolten, miren i pensen. I probablement emmagatzemen sensacions, percepcions, sons, paraules...

Quan comença l'adquisició del llenguatge? A aquesta pregunta ja hi han donat resposta molts investigadors. Vygotsky, Bruner... ens han dit que el llenguatge és un aprenentatge espontani, propi de l'ésser humà, que es fa en societat, per imitació...

De ben petits, al bressol, els nens aprenen a comunicar-se, a entendre i a fer-se entendre.

Ben aviat reconeixen la veu de la mare i la dels altres adults que els envolten, i ben aviat, també, aprenen a expressar necessitats. D'aquesta interacció adult-nen, d'aquest entendre i fer-se entendre inicial n'haurà de sortir la percepció que el llenguatge és comunicació.

Fins als tres anys, els infants imiten. Repeteixen paraules, repeteixen fórmules i estructures. Tenen un llenguatge verbal encara poc autònom per expressar les seves necessitats i els seus desigs. El llenguatge gestual els és el gran suport. Quan no arriben a fer-se entendre amb les paraules, hi arriben amb els gestos, les indicacions, els plors...

Notem, però, que tot i que el llenguatge és una facultat humana i que, per tant, pot ser adquirida per tots els infants, no tots l'adquireixen amb la mateixa profunditat. Edat cronològica per edat cronològica, ens trobem amb nens amb un llenguatge molt més ric que uns altres. On és la diferència? Tradicionalment hauríem dit que en la capacitat d'aprenentatge de cadascú, en la intel·ligència. Avui sabem que una gran capacitat intel·lectual pot no anar acompanyada d'una bona competència comunicativa, i a l'inrevés. Dit de manera col·loquial: hi ha gent molt sàvia que no s'explica. No té ni les destreses ni les experiències comunicatives necessàries per a fer-se entendre, per a establir comunicació amb els seus interlocutors.

El llenguatge és experiència, experiència de relació. Els nens que viuen en mitjans favorables, en què la vida és més rica en diversitat d'experiències, desenvolupen una competència comunicativa superior. De fet, els usos lingüístics *què dir i com dir-ho* s'aprenen en les situacions comunicatives. La riquesa d'interaccions és la que facilita les adquisicions lingüístiques. I interacció vol dir justament això: «acció entre». Un nen que estigués davant del televisor, sentint el llenguatge més perfecte, però només això, estaria mancat de la interacció necessària i no faria adquisició. Els nens i nenes necessiten de la interacció amb els adults i amb altres nens per a poder progressar. Necessiten aprendre a escoltar i necessiten aprendre a parlar.

A escoltar també se n'ha d'aprendre? Sí. I cada vegada més. Entre sentir-hi i escoltar hi ha una distància important que els educadors coneixen molt bé. Hi ha la distància de l'atenció i de la intenció.

Per mitjà de la veu dels pares, dels mestres, dels adults en general, els infants perceben no només el significat de les paraules que els adrecen sinó que a més perceben afecte o desafecte, intenció, ironia, humor... tots aquells matisos imprescindibles perquè les coses tinguin color. A través de la veu dels adults aprenen les primeres regles de la vida, les primeres consignes. És també a través de la veu que sentiran les primeres cantarelles, les primeres cançons, els primers contes... Escoltant, adquiriran la idea del ritme (els batecs del cor, la respiració, les paraules, les cançons); escoltant, trobaran resposta a les seves demandes; escoltant, faran els seus primers viatges pels terrenys de la imaginació... Tan fàcil que sembla! Per què hi ha, doncs, tants nens i nenes que no escolten? És una actitud? És falta d'aprenentatge?

Potser n'hi ha molts que no escolten perquè tampoc no els parlen gaire. I quan diem parlar, ens referim a conversar, a explicar, a descriure... no a limitar-se a donar instruccions, d'altra banda sabudes i previsibles. Sovint l'únic o gairebé l'únic llenguatge que senten és: «puja't els mitjons», «renta't les dents», «vés a dormir», «endrea les joguines»... o bé preguntes gairebé retòriques de les quals interessa poc la resposta: «què has fet avui a l'escola?» «que t'ho has acabat tot, a l'hora de dinar?».

I, a més, vivim en un món sorollós. És difícil aconseguir no sentir res, centrar l'atenció per a poder escoltar. És difícil discriminar allò que no tinc més remei que sentir d'allò que vull escoltar. Per als petits també és difícil. Cal ensenyar-los a centrar l'atenció, a fixar-se en les coses, a discriminar i a mani-

festar atenció quan se'ls diu alguna cosa. La presència de l'adult, de l'adult que intervé, es torna a fer imprescindible.

2. Comprensió i expressió orals i intervenció educativa

Dèiem abans que, fins als tres anys, els nens imiten el llenguatge dels adults i és a partir d'aquesta edat quan comencem a parlar un llenguatge més autònom. Als cinc anys una criatura sol tenir un llenguatge molt proper al llenguatge adult. L'entrada a l'àmbit escolar es produeix, doncs, en un moment crucial en l'adquisició del llenguatge. L'escola és un entorn privilegiat per a completar aquesta adquisició. I és un entorn privilegiat perquè permet una àmplia gamma de situacions formals i informals. Formals en la mesura que és un espai d'aprenentatge, i informals en la mesura que és un espai de convivència.

Durant molt de temps, la comprensió i l'expressió orals no formaven part dels programes d'aprenentatge. Es donava per fet que eren capacitats innates o, com a molt, que s'adquirien en el si de la família. Avui sabem que si bé l'àmbit familiar és molt i molt important, en alguns casos decisiu, també són molt importants les estratègies d'intervenció que, des de l'escola, s'adrecen a millorar la competència comunicativa oral dels nens i de les nenes.

La intervenció educativa contribueix a donar suport als aprenentatges que estan en procés: des de la relació amb altres nens que estan en el mateix punt o més desenvolupats, o des de la relació amb adults que dominen les estratègies de gestió de la comunicació i estan es disposició d'ajudar a descobrir-les.

D'aquí es desprèn la necessitat que tot l'entorn escolar, com a mínim en l'educació infantil i en l'educació primària, s'impliqui en l'aplicació d'aquestes estratègies destinades a fer créixer la capacitat comunicativa dels aprenents en tots els àmbits en què es mouen i en totes les àrees d'aprenentatge.

Encara tenim poca tradició en l'ensenyament/aprenentatge de la comprensió i expressió orals. Sabem poc de planificar-les i d'avaluar-les i, fins i tot, ens falten recursos didàctics o bé els usem de forma intuïtiva però no d'una forma conscient, intencionada. No és estrany que un mestre de cicle inicial digui: «Quan fem un problema matemàtic, sempre demano als alumnes: què et pregunten?, quines dades tens?, què has de buscar?, quina operació faràs per a resoldre'l?» amb la intenció de raonar i d'interioritzar un procés. Però, segur que només treballava un procés matemàtic? Bé hi havia una intervenció lingüística en la mesura que el procés es desenvolupava a partir d'una interacció oral. I no actuava el mestre com a regulador d'aquesta interacció? No li estava marcant unes pautes? Quina és la diferència entre una actuació intencionada, o no, per part de l'educador? La presència d'uns objectius, d'uns recursos i d'uns ítems d'adquisició a comprovar, a avaluar.

A partir d'aquest exemple, se'ns en suggereixen molts més. El professor d'esport que dóna indicacions de desplaçaments o explica normes de joc, comprova que tots els nens l'entenen? Detecta els alumnes que sempre actuen per imitació dels altres i, per tant, no sap si entenen o no, si recorden les instruccions, si només es queden amb la primera, etc.?

Només que els mestres i les mestres, especialistes també, d'educació infantil i educació primària utilitzessin de forma conscient els recursos orals que ja usen en la vida escolar quotidiana tindríem una gamma tan àmplia de situacions comunicatives generadores d'aprenentatge d'estructures, de vocabulari, de fórmules, etc. que pràcticament no caldria pensar a «programar» res més. I a més hauríem donat ple sentit a la funcionalitat i a la transversalitat que l'àrea de llengua ha de tenir en l'escolaritat obligatòria.

L'ensenyament obligatori hauria de capacitar els nens i nenes per a comprendre i elaborar aquells missatges orals que els han de permetre desenvolupar-se còmodament en el seu àmbit de relació familiar i social, en l'àmbit escolar i en l'àmbit més creatiu i lúdic.

Cada vegada més, veiem en les activitats escolars l'ús de recursos destinats a treballar els aspectes més lúdics del llenguatge: cantarelles, refranys, rodolins, embarbussaments, poemes, cançons, contes... No cal insistir en les destreses que tot això desenvolupa: des de l'articulació correcta dels fonemes, la memòria, la capacitat d'associació, d'analogia... destreses totes necessàries per a posteriors aprenentatges com serà el de la lectura. Però encara trobem a faltar els recursos didàctics destinats a treballar el llenguatge oral en els dos altres àmbits, el familiar i social, i l'escolar.

Hi ha una bona part d'aquestes estructures lingüístiques a adquirir que estan vinculades als hàbits escolars i socials: saludar, demanar permís, interessar-se pels altres... i és cert que molt professorat, especialment d'educació infantil i primer cicle de primària, ho té molt en compte. Però, normalment, el creixement en aquest aspecte s'estronca en un moment de l'escolarització i els nens i nenes no passen a treballar, per exemple, ampliació de recursos propis o usos més formals d'aquestes estructures.

Tampoc no trobem incidència en l'adquisició de recursos orals i expressius que els seran necessaris per a desenvolupar-se amb normalitat en altres àrees d'aprenentatge: definir un concepte, explicar un procés, donar raons a favor o en contra d'alguna cosa, presentar un llibre, un tema... Destreses, d'altra banda, que l'escola demana que l'alumne controli com a instrument per a vehicular altres àrees de coneixement.

Ja hem dit que quan l'alumne arriba a l'escola ja posseeix un llenguatge força evolucionat. Ha interioritzat per l'ús les principals regles gramaticals i encara que comet errors de construcció —sovint generalitzacions o regularitzacions excessives que estableix per analogia— podem parlar d'un llenguatge força acabat. De fet, a partir d'ara, progressarà a partir de l'ampliació de vocabulari i de l'ampliació de registres d'ús.

3. Aprendre de lletra

A l'escola, per tradició, s'hi va a aprendre de llegir i escriure, aprenentatges que no són espontanis i que necessiten una intervenció educativa programada. Però, tot i així, també aquí ens podríem fer la pregunta que ens fèiem abans: quan comença l'aprenentatge de la lectura? Ben aviat els nens i nenes entren en

contacte amb el llenguatge escrit. És un dels aspectes rellevants del nostre temps. A la majoria de les cases, a les botigues, al carrer... hi trobem formes escrites: llibres, revistes, diaris, factures, talonaris, correspondència, publicitat, rètols, indicadors, teclats d'ordinador, etc. Quan, però, els infants prenen consciència que tots aquells signes volen dir alguna cosa?

Els programes d'educació infantil parlen sovint dels requisits previs per a aquest aprenentatge. Requisits que fan referència a percepció de l'espai, capacitat articulatòria dels sons, motricitat, motivació...

I sí, són requisits indispensables per a un bon aprenentatge, però no són els únics.

Llegir i escriure són processos interpretatius estretament relacionats. Són activitats complexes que van més enllà de l'acte de codificar o descodificar, que necessiten la construcció del significat.

Quan un infant que encara no sap llegir mira un llibre en què hi ha un conte il·lustrat que ha sentit explicar moltes vegades, i passa lentament cada full, es fixa en algun detall, senyala alguna cosa, o explica la història a l'adult... què fa? Potser construeix significats des del llenguatge oral? Des de les imatges? Des de la memòria visual perquè cada imatge és un suggeriment? Des de la memòria auditiva associada a les imatges?

Quan els nens introdueixen en la història referències directes a la pròpia experiència, o bé pregunten pels sentiments dels personatges, estan formulant hipòtesis? Estan anticipant significacions? Confirmant-les? Tot plegat no és una preparació clara per a l'aprenentatge de la comprensió lectora?

Molts mestres saben que l'aprenentatge de la lectura comença abans que l'aprenentatge del codi, si per lectura entenem la comprensió del text. La motivació, el desig de voler llegir i escriure és un primer pas cap a la consecució d'aquest aprenentatge. Estimular aquesta motivació és una tasca que poden compartir família i ensenyants.

També aquí ben aviat s'aprecia la diferència entre els nens i nenes que procedeixen de famílies en què la lletra escrita hi és present, d'aquells en què la presència de l'escrit no és habitual. Els nens que veuen llegir, escriure, consultar una dada, teclejar en un ordinador... són nens més ben predisposats, més familiaritzats amb la utilitat de l'escrit.

Al costat d'aquest desig, d'aquestes ganes de llegir i escriure cal afegir la consciència que els grafismes volen dir alguna cosa, que són un missatge. Quan un nen diu *aquí, què hi posa?* estem davant d'un infant que no té encara els mecanismes d'interpretació, però que té consciència de significació.

L'educació infantil hauria de tenir com a principal objectiu sensibilitzar els aprenents al codi oral i al codi escrit de la llengua de comunicació pròpia, compensar així les carències del medi familiar i desenvolupar les competències lingüístiques, culturals i lògiques amb la finalitat de facilitar als nens i nenes el bagatge mínim necessari per a trobar sentit, sense el qual mai no es podria construir un comportament lector real.

Llegir és un procés que té com a resultat la comprensió del text. Per a poder llegir és imprescindible el coneixement del codi alfabètic, però només amb

aquest coneixement és impossible la lectura entesa com a conjunt de competències.

La comprensió lectora implica activitats mentals diferents però complementàries, convergents, imbricades les unes amb les altres. Unes estan lligades directament a l'acte de llegir, al coneixement del codi escrit. D'altres ho estan a l'activitat lingüística que el codi escrit no fa més que transcriure. D'altres formen part de l'experiència del lector, dels seus coneixements. D'altres estan referides al funcionament general de l'activitat intel·lectual, especialment a la lògica, l'atenció i la memòria.

La lectura, doncs, ha de ser concebuda com una activitat intel·lectual, cultural i lingüística que implica el lector d'una manera complexa i global, sigui quin sigui el model d'aprenentatge que s'hagi seguit: ascendent, descendent o interactiu.

La competència directament lligada a l'especificitat de la lectura és la que permet associar sons i grafies i automatitzar-ne la combinatòria. De fet, és un conjunt d'automatismes com ara la discriminació auditiva, la percepció visual, el reconeixement gràfic d'una paraula... Totes les altres competències enunciades anteriorment no són específiques de la lectura perquè s'utilitzen en altres activitats.

La comprensió oral i la comprensió lectora tenen en comú que necessiten destreses de les mateixes característiques. La més important és la capacitat d'anticipació que permetrà en el primer cas participar del discurs de l'altre i generar, per tant, comunicació. I que en el segon cas permetrà preveure i construir significats a partir de les successives confirmacions.

També tenen en comú la relació directa entre comprensió i experiència. A més experiència més comprensió. I, a la vegada, més comprensió generarà més experiència.

Cada vegada veiem més nens i nenes que semblen perduts, aïllats, que fan pensar que no entenen el que els dius. Molt probablement són criatures amb poc diàleg familiar, amb poques experiències vitals, que viuen en marcs reduïts, cosa que no vol dir poc confortables, i que tenen poques possibilitats d'intercanvi, de contrast i, com a conseqüència, d'adquisició d'experiències.

Coneixement del codi i anticipació immediata, automatismes necessaris previs a la construcció de sentit, constitueixen l'aspecte instrumental de la lectura. Si aquests automatismes no funcionen, la lectura no és possible. Però la lectura és encara alguna cosa més que l'equilibri i el bon funcionament d'aquests automatismes.

Cada text, cada lectura aporta una informació i una experiència que passa a engrossir la cultura que el lector té sobre aquell text. És doncs, una competència apresada. El contacte amb un tipus de text culturalitza sobre aquest tipus. D'aquí s'explica que els nostres escolars tinguin un domini superior de l'estructura narrativa i descriptiva enfront de textos informatius o argumentatius perquè la presència dels primers és molt superior als altres en els materials de lectura usats habitualment a les aules.

I també cada text és el producte d'un individu que pertany a una societat que viu en un temps i en un espai. La ràpida evolució social i la poca edat dels

nostres escolars provoca, sovint, una distància més o menys insalvable entre la seva curta experiència i el text. El món de què parla aquell text ja no és el seu món i només a partir de la culturalització el text s'arriba a fer comprensible.

Memòria, capacitat d'atenció, imaginació, afectivitat... són altres competències que configuren el sentit lògic necessari per a construir significats. Estan interrelacionades i interrelacionades actuen. Les deduccions, inferències, etc. que seran necessàries per a la comprensió completa del text seran possibles en la mesura que les habilitats mencionades estiguin activades i treballades. Una vegada més estem davant de competències que no intervenen únicament en el procés lector sinó en totes aquelles activitats que impliquen comprensió.

Veïem, doncs, que la tasca dels primers anys d'escolarització rau en bona part a preparar bé el terreny, a desenvolupar les competències lingüístiques, a enriquir la personalitat i la intel·ligència dels aprenents i a facilitar aquesta nova relació amb el codi escrit. Des del punt de vista de la lectura, les prioritats de l'educació infantil han d'anar cap a l'obertura al món i a la cultura de l'entorn, cap a afinar el raonament i l'atenció i a despertar curiositat cap al fet escrit.

Fins ara hem parlat del primer contacte amb el fet lector, però fins quan dura l'aprenentatge? Gairebé que podríem afirmar que l'aprenentatge i el desenvolupament de la lectura, és a dir, de la comprensió lectora no s'atura mai. Sempre és possible augmentar el nivell de comprensió perquè augmenta l'experiència, el grau de culturalització, la capacitat d'especificitat...

Aquesta capacitat de progrés en la comprensió lectora, en la capacitat de comprendre, hauria d'interessar molt especialment l'escola primària. De tant en tant, ens arriben estudis, informes... que ens parlen del creixement de l'«analfabetisme funcional», és a dir, del fenomen que es produeix en persones normalment escolaritzades que no tenen les habilitats bàsiques per a desenvolupar-se amb normalitat i de forma autònoma en la nostra societat. Llegir és comprendre un text i participar del context a partir de l'experiència i culturalització personals. Conquestes que demanen creixement i maduració.

Tradicionalment, l'escola ha fet pràctiques de lectura per a millorar l'oralització del text i augmentar la velocitat lectora. Actualment sabem molt bé que ni la correcta oralització, ni la velocitat són indicadors fiables, en solitari, d'una bona capacitat lectora. En moltes pràctiques escolars apareixen ja activitats destinades a treballar la capacitat d'anticipació, d'inferència, etc. Però encara cal estimular que els nois i noies descobreixin el sentit de la lectura, l'objectiu i la raó per la qual llegeixen. Això és difícil quan la lectura a l'escola es converteix en una pràctica rutinària. Els nens llegeixen perquè és l'hora de llegir i perquè els han dit que treguin el llibre de lectura. Llegeixen perquè els ho han dit, però no llegeixen per plaer, per comunicar, per recordar o per informar-se. I de fet, aquesta és l'actitud adulta. Llegim amb alguna finalitat, llegim per algun motiu. Per tant, és important que els nens coneguin, fins i tot, abans de saber llegir, què és el que trobaran en els llibres, quines són les funcions de l'escrit. I caldrà vetllar perquè aquesta presa de consciència no quedi diluïda en les obligacions escolars.

4. Llegir i escriure: processos complexos de construcció de significats

Llegir i escriure són activitats complementàries que no es poden dissociar ni en el temps ni en la pràctica pedagògica. Tant una com altra activitat són un procés complex de construcció de significats.

Però, a més, la manipulació del codi escrit demana un control psicomotriu que permeti reproduir aquest codi d'una forma intel·ligible. En la seva concepció més elemental diríem que el grafisme és el resultat de l'activitat manual que un nen desenvolupa a partir d'un llapis o altre objecte amb què pugui *traçar* i desplaçar-se sobre un suport. Més elaboradament diríem que el grafisme engloba dibuixar i escriure. Una infant està capacitada per a aprendre a escriure quan el progrés motriu li permet percebre l'espai gràfic, quan l'ull pot seguir l'activitat manual, quan és capaç de frenar l'activitat manual en el punt que vol, quan pot fer traços de sentit vertical en les dues direccions (de dalt a baix i de baix a dalt), i en sentit horitzontal (de dreta a esquerra i d'esquerra a dreta), quan és capaç de traçar i tancar un cercle, quan pot dibuixar una espiral (un cargol) o una creu... tot plegat traços bàsics que necessitarà per a dibuixar les lletres. Si bé són adquisicions en bona part espontànies, poden ser estimulades, guiades, controlades i, sobretot, comprovades.

Una mala preparació en aquest terreny produirà dificultats en la construcció dels grafismes, en la linealitat de l'escriptura, en la disposició del text en el paper, i portarà la confusió de grafies semblants i problemes ortogràfics diversos.

Com i quan comença l'adquisició del codi com a mitjà per a l'expressió? És imprescindible citar l'obra de Ferreiro i Teberosky, que defineixen els nivells d'aproximació a aquesta adquisició. Hi distingeixen quatre etapes. En la primera etapa, la d'escriptura presil·làbica, el nen o la nena ja ha comprès que dibuixar i escriure són dues activitats diferents, ja ha copsat alguns trets formals de l'escriptura adulta, com la linealitat i la direcció, i els reproduceix. No fa, però, encara, cap associació de so i grafia i fins i tot inventa grafies que volen ser lletres, que en tenen l'aparença, però que no ho són. Només compta la intenció, i el sentit precedeix la forma.

En la fase següent, la de l'escriptura sil·làbica, ja hi ha una associació entre el codi oral i l'escrit. L'aprenent intenta reproduir el que sent i ho fa adjudicant una grafia a cada síl·laba. Després, en l'escriptura sil·labicoalfabètica, ja adjudica més d'una grafia a cada síl·laba. És important en aquesta fase que l'adult distingeixi entre l'error i el moment d'aprenentatge. Descuidar-se lletres no és un error sinó la manifestació d'en quin punt de l'adquisició està l'infant. Finalment, en la quarta fase, apareix ja l'escriptura alfabètica, en què a cada so correspon una o més grafies convencionalment acceptades.

A partir d'ara, amb la capacitat d'usar el codi escrit, comença un procés de construcció, de fet ja ha d'haver començat, amb mecanismes molt semblants als que ja usa per a entendre i parlar. L'activitat és la mateixa. La diferència és que fins ara la comunicació es produïa per mitjà d'un codi de sons i, a partir d'ara, s'hi incorporarà un altre codi, l'escrit.

En un cas i en un altre, l'emissor farà un procés d'anàlisi del receptor (què sap, què no sap, què pot entendre, què no pot entendre, com li he de dir perquè ho entengui millor...), de selecció i ordenació de la informació i d'emissió. De la mateixa manera, el receptor formularà hipòtesis a l'entorn del missatge, hipòtesis que anirà confirmant a mesura que avanci la informació. Seleccionarà i ordenarà la informació i la relacionarà amb informacions anteriors emmagatzemades a la memòria.

Veiem, doncs, que es tracta d'un procés complex d'adquisició. Aquí convé remarcar la idea de *procés*, perquè sovint l'activitat escolar se centra en el resultat final, però no actua en el procés. Es demana als nens i nenes que facin una redacció sobre la tardor, per exemple. En acabar es recullen i el mestre les retorna amb correccions, sovint només ortogràfiques, amb comentaris del tipus *hi falta ordre, el tema està poc desenvolupat...* que deixen l'alumne perplex, si no indiferent. És a dir, s'espera que l'alumne hagi acabat el text per a denunciar els defectes de fabricació. I no seria millor intervenir en la construcció i ajudar a fer conscient aquest procés?

Aprendre a escriure és aprendre a usar estratègies i a usar-les al servei de les intencions de l'escriptor. La redacció de textos comparteix unes estratègies generals d'anàlisi, planificació, redacció, revisió, etc. però cada tipus de text té les seves pròpies regles. De manera semblant al procés lector, el coneixement adquirit sobre un tipus de text culturalitza sobre aquell text i l'aproxima. Fer redaccions escolars sense destinatari, més que el mateix professor, sense haver de tenir en compte regles internes i convencions, exercita a fer redaccions escolars, però no millora habilitats específiques com són argumentar, exposar, descriure...

D'argumentar, per exemple, se n'aprèn sentint argumentacions, llegint argumentacions i argumentant, oralment o per escrit.

Caldria revisar algunes pràctiques escolars d'escriptura que només són útils a l'escola, però que no desenvolupen capacitats per a usar la llengua escrita en situacions reals. Les comunicacions personals: cartes, notes, felicitacions, dedicatòries, etc.; els textos acadèmics: resums, fitxes, qüestionaris, etc. i els textos de creació personal: diaris, contes, poemes... sí que són textos reals. I faciliten un veritable aprenentatge, de gran rendibilitat, quan, usant-los com a mitjà, serveixen per a analitzar-ne l'estructura, els recursos, la capacitat d'adequació... i es converteixen en experiència per a la producció de textos semblants.

5. La llengua: molt més que una àrea d'aprenentatge

Diem que algú domina una llengua quan algú l'entén, la parla, la llegeix i l'escriu. Si creiem que la llengua és un mitjà d'elaboració personal i d'ordenació, i si veiem clar que els nois i les noies l'han de poder usar com a vehicle d'expressió i com a vehicle d'aprenentatge és evident que l'escola haurà de vetllar perquè l'activitat d'aula tendeixi a aconseguir que els aprenents siguin capaços d'usar-la en qualsevol situació, al marge dels sabers que, a més, adquireixin.

Liliana Tolchinsky, en un article titulat «Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo"», publicat a *Comunicación, lenguaje y educación* (1990) explica que Silvia Scribner (1984) defineix en primer lloc l'alfabetisme com a adaptació. Les persones alfabetitzades són aquelles que posseeixen les habilitats bàsiques per a adaptar-se a la vida moderna, a la vida urbana de classe mitjana. Des d'aquesta perspectiva, l'escriptura és concebuda com un instrument que els subjectes han de poder manejar per a poder exercir activitats laborals, de transacció, de transport, etc. L'èmfasi se situa en els usos més pràctics i més funcionals.

D'altra banda, l'alfabetisme és poder. Una persona alfabetitzada és més poderosa, amb més informació, més consciència, amb l'accés més fàcil a bones feines i a classe socials més altes. La persona alfabetitzada és més racional. Té més accés a la informació i, com a conseqüència, a noves formes de comprensió.

Finalment parla de l'alfabetisme, com d'un estat de gràcia. L'individu alfabetitzat té més possibilitats d'accedir a la bellesa del llenguatge, d'expressar sentiments, de provocar ambigüitat i de crear móns imaginaris.

La llengua útil, la llengua com a **vehicle d'accés** i la llengua com a **instrument** d'expressió i creació.

I aquesta capacitat de progrés en la capacitat lectora, en la capacitat de comprendre, hauria d'interessar molt especialment l'escola Primària. De tant en tant ens arriben estudis, informes que ens parlen del creixement d'allò que tècnicament s'ha anomenat *analfabetisme funcional*, és a dir, persones que havent estat normalment escolaritzades no tenen les habilitats bàsiques per desenvolupar-se amb normalitat i de forma autònoma en la nostra societat.

Potser també convindria afegir a l'entorn d'aquest fet el comentari que Liliana Tolchinsky fa de les «metàfores sobre l'alfabetització» que proposa Silvia Scribner (1984). Tolchinsky explica que Scribner defineix en primer lloc l'alfabetisme com a *adaptació*. Les persones alfabetitzades són aquelles que posseeixen les habilitats bàsiques per adaptar-se a la vida moderna, a la vida urbana de classe mitjana. Des d'aquesta perspectiva l'escriptura és concebuda com un instrument que els subjectes han de poder manejar per poder exercir activitats laborals, de transacció i de transport. L'èmfasi se situa en els usos més pràctics i funcionals.

D'altra banda l'alfabetització és *poder*. Una persona alfabetitzada és més poderosa, amb més informació, més consciència, amb accés més fàcil a les bones feines i a classes socials més altes.

La persona alfabetitzada és més racional. Té més accés a les informacions i com a conseqüència a noves formes de comprensió.

Finalment, parla de l'alfabetització com d'un *estat de gràcia*. L'individu alfabetitzat té més possibilitats d'accedir a la bellesa del llenguatge, d'expressar sentiments, de provocar ambigüitats i de crear móns imaginaris.

La llengua útil, la llengua com a vehicle d'accés i la llengua com a instrument d'expressió i creació.

Bibliografía

Obras generales

- AECA (1999). *La dirección y gestión por competencias*. Madrid: AECA.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- DEL RÍO, M.J. (1993). «Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo». *Cuadernos de educación*. Barcelona: ICE UB-Horsori.
- DÍAZ GONZÁLEZ, T. (1998). «Eurovalidación de competencias profesionales como nuevo modelo de formación continua». *En Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar UCM-UNED, p. 1179-1187.
- DÍEZ DE ULZURRUN, A. (coord.) (1998). *L'aprenentatge de la lectoescriptura des d'una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- DUARTE, A. (1997). *A problemática da certificação profissional*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- GROMER, B. (1990). *Dire écrire*. París: Armand Colin.
- HOMS, O. (1998). «Competencias profesionales y formación profesional en Europa». *En Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar UCM-UNED, p. 1083-1086.
- MARBACH, V. (1999). *Évaluer et rémunérer les compétences*. París: Éditions d'Organisation.

Obras específicas

- BEDWARD, D.; REXWORTHY, C. (1999). «Assessing competence: a year into revised management standards». *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (3): 401-419.
- BOLTON, A.; BROWN, R.; MCCARTNEY, S. (1999). «The capacity spiral: four weddings and a funeral». *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (4): 585-606.
- BOUCLLET, M.; HUGUET, P. (1999). «Agir simultanément sur les compétences et sur l'organisation du travail: un nouveau défi pour les formateurs». *Education Permanente*, 141: 7-22.
- CANNING, R. (2000). «The rhetoric and reality of professional competence-based vocational education in Scotland». *Research Papers in Education*, 15 (1): 69-93.
- DEROCHE, L.; GUY, T.; LICHTENBERGER, Y. (1999). «Compétences de service, socialisation et professionnalisation». *Education Permanente*, 141: 97-116.
- DIETRICH, A. (1999). «Compétence et performance: entre concepts et pratiques de gestion». *Education Permanente*, 140: 19-33.
- DUGUÉ, E. (1999). «La logique de la compétence: le retour du passé». *Education Permanente*, 140: 7-17.
- ISFOL. *Trainers standards. Abstract of the research report*. ISFOL, Roma (documento disponible en <http://www.trainingvillage.gr>).
- KOCH, P. (1999). «Entreprise qualifiante et entreprise apprenante: concepts et théories sous-jacentes». *Education Permanente*, 140: 61-81.
- LE ROUX, A. (1999). «Où sont les universités sur la validation des acquis professionnels?» *Actualité de la Formation Permanente*, 162: 48-53.

- LIANG, C.C. (1999). «Benchmarking competent instructional media designers in the corporate world». *Educational Media International*, 36 (4): 317-320.
- LYSAGHT, R.M.; ALTSCHULD, J.W. (1999). «Beyond initial competence: the assessment and maintenance of competency in professions». *Evaluation and Program Planning*, 23 (1): 95-104.
- MAUFFREY, A. (1995). *Lecture. Elements pour une pédagogie différenciée*. Paris: Armand Colin.
- MAYEN, P. (1999). «Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences». *Education Permanente*, 141: 23-38.
- MÉHAUT, P. (1999). «Formación, competencias, aprendizajes: premisas para los nuevos modelos». *Revista Europea de Formación Profesional*, 18: 3-8.
- PERRENOUD, P. (1999): «Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences». *Education Permanente*. 140: 123-145.
- ROCHE, J. (1999). «La dialectique qualification-compétence: état de la question». *Education Permanente*, 141: 39-53.
- RUBIO, F. (1999). «Las competencias transversales en los programas de formación ocupacional dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión». *Diálogos*, 18, 61-64.
- SOCIÉTÉ LEGRAND (1999): «La gestion des compétences au service de la formation professionnelle». *L'Enseignement Technique*, 183: 15-18.
- SOLÉ, I. (1989). «L'ensenyament de la comprensió lectora». Barcelona: CEAC.
- STEVENSON, J. (1999). «Exploring workplace values». *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (3): 335-356.
- STROOBANTS, M. (1999), «Autour des mots 'gestion' et 'compétence'». *Recherche et Formation*, 30: 61-69.
- SULZER, E. (1999). «Objectiver les compétences d'interaction. Critique sociale du savoir-être». *Education Permanente*, 140: 51-59.
- TARRANT, J. (2000): «What is wrong with competence?». *Journal of Further and Higher Education*, 24 (1): 77-83.
- TOLCHINSKY, L. «Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo"». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6: 53-62.
- VAN DER HEIDJEN, B.; BARBIER, G. (1999). «La compétence, sa nature et son développement». *Education Permanente*, 141: 119-137.
- VELDE, C. (1999). «An alternative conception of competence: implications for vocational education». *Journal of Vocational Education and Training*, 51 (3): 437-447.