

La iniciació a la cultura escrita en el context de la família

Ana Teberosky

P03/10049/00659

Índex

Introducció	5
Objectius	6
1. La consideració del context familiar en l'aprenentatge	7
2. Les pràctiques familiars	9
2.1. Les pràctiques que faciliten experiències lletrades.....	9
2.1.1. La rutina de llegir contes.....	10
2.1.2. La interacció amb el material imprès de tipus domèstic	12
2.1.3. Llegir el diari	13
2.2. Les pràctiques familiars que no faciliten l'experiència lletrada	13
3. Efectes de la participació en pràctiques lletrades	15
3.1. Exemple d'efecte de causació recíproca.....	15
3.1.1. L'augment del vocabulari.....	16
3.1.2. L'aprenentatge del vocabulari.....	17
3.1.3. L'emmagatzematge de les paraules	17
3.1.4. La funció de l'aprenentatge del vocabulari.....	18
3.2. L'efecte Mateu.....	18
Resum	20
Activitats	21
Exercicis d'autoavaluació	22
Solucionari	23
Glossari	23
Bibliografia	23

Introducció

La història, l'antropologia i la lingüística han contribuït moltíssim a aclarir les particularitats de les societats amb cultura escrita, en estudiar les funcions de l'escriptura i el llenguatge escrit en aquestes societats. Tanmateix, per a entendre com aquestes funcions influeixen sobre els individus cal fer el següent:

- 1) D'una banda, considerar que en el si de les **cultures lletrades** hi pot haver comunitats que es diferenciïn respecte de la interacció amb el llenguatge escrit.
- 2) De l'altra, adoptar una perspectiva descriptiva sobre el tipus de **pràctiques discursives de criança i d'interacció** que es donen en aquestes comunitats.

Per a això adoptarem una perspectiva multidisciplinària, amb la qual cosa evitarem el biaix que provoca veure el fenomen des d'un sol punt de vista. Les descripcions sociològiques es completen amb explicacions psicològiques sobre els **processos cognitius i lingüístics** que els nens adquireixen com a conseqüència de les formes de socialització familiar i amb explicacions pedagògiques sobre els seus efectes des del punt de vista de l'aprenentatge escolar. En particular, ens ocuparem de les **formes lletrades de socialització familiar** i la seva influència sobre els processos d'aprenentatge.

Objectius

En aquest mòdul s'analitzen els contextos familiars de desenvolupament de l'escriptura, i s'emfasitza l'aspecte cultural de socialització lingüística i lletrada i les conseqüències per al desenvolupament psicològic i l'escolarització.

L'estudiant, un cop hagi treballat aquest mòdul didàctic ha de ser capaç del següent:


- 1.** Saber descriure els contextos d'interacció familiar que preparen per al desenvolupament d'habilitats lletrades i analitzar les conseqüències tant psicològiques com escolars.
- 2.** Conèixer els instruments per a avaluar la influència dels contextos familiars en els processos d'aprenentatge escolars.
- 3.** Conèixer criteris per a elaborar una pedagogia compensatòria en cas que les pràctiques familiars no ajudin en el desenvolupament de pràctiques lletrades.
- 4.** Saber relacionar aspectes educatius, psicològics i socioculturals que influeixen sobre l'aprenentatge.
- 5.** Extreure conclusions sobre la influència de factors culturals.
- 6.** Poder elaborar criteris per a programar activitats educatives que facilitin l'aprenentatge del llenguatge escrit.

1. La consideració del context familiar en l'aprenentatge

L'escola és un univers de cultura escrita que influeix sobre els estudiants de la manera següent:

- 1) Transforma la seva **forma de coneixement**: aquest passa d'un coneixement incorporat per imitació a un coneixement lletrat.
- 2) Transforma les seves **pràctiques d'intercanvi**: de la conversa cara a cara passa a la comunicació a distància.
- 3) A més, canvia les seves **formes d'aprenentatge**: de la imitació en context per mitjà de mirar i fer, a un aprenentatge acadèmic basat en el llenguatge oral i escrit.
- 4) I també canvia les **formes de regulació de les activitats**: de la regulació pràctica a la transmissió de regles i normes explícites i verbalitzades (B. Lahire, 1995, pàg. 19).

El que és propi de l'escola s'explica per l'ús del que està escrit. La cultura escrita és d'ús exclusiu de l'escola? Evidentment, no; també s'utilitza en la comunitat, en les famílies.

Entre les modalitats familiars concretes que permetran de predir amb més precisió l'èxit o el fracàs en l'aprenentatge escolar s'han d'esmentar les següents: 

- 1) les **pràctiques discursives**,
- 2) i les **pràctiques amb el que està escrit**.

Efectivament, la familiaritat amb què les famílies interactuen amb el que està escrit pot tenir importants conseqüències per a l'èxit escolar. Se sap que la **socialització familiar** pròpia de les pràctiques de criança respecte del llenguatge i la cultura escrita pot presentar característiques de continuïtat o discontinuïtat pel que fa a l'escola.

En alguns contextos familiars, l'adquisició del llenguatge oral i escrit són formes de socialització, maneres de fer servir el llenguatge i l'escriptura per a donar sentit a l'experiència. En aquests contextos familiars, els nens aprenen fent, mirant i parlant (i sentint llegir); en canvi, en altres contextos familiars només aprenen fent i mirant.



L'escola és un univers de cultura escrita, però no és l'únic. El context familiar és també un àmbit de gran importància en l'aprenentatge del llenguatge escrit.

Hi ha famílies per a les quals les maneres de parlar i de socialitzar amb els fills són interdependents de les maneres d'aprendre a partir del que està escrit i d'utilitzar aquest coneixement. En aquestes famílies no hi ha dicotomia ni contradicció entre la tradició oral i la cultura escrita. Moltes de les maneres més significatives de transmetre pràctiques discursives orals i pràctiques de lectura i d'escriptura –és a dir, estils i valors respecte del llenguatge, en particular respecte del llenguatge escrit– es donen, indirectament, en els marges de la consciència de la gent, mitjançant un ús continu d'aquestes pràctiques en la vida familiar quotidiana.

Fixeu-vos que estem parlant de pràctiques culturals, no de condicions socials. Tot i que la relació entre èxit escolar i context familiar s'accepta, en general, s'han de prendre precaucions en l'atribució de pràctiques culturals segons les categories socials o professionals.

Les mateixes **categories socials o professionals** poden presentar diferències marcades en relació amb el que està escrit, diferències que afecten els elements següents:

- 1) La freqüència d'ús de la lectura i l'escriptura.
- 2) Les modalitats d'aquest ús.
- 3) Les representacions socials en relació amb els seus valors.


Per això, més que categories socials, s'han de considerar les **pràctiques culturals de socialització familiar** que evidencien tipus de coneixements, formes d'aprenentatge i actituds envers la regulació de les conductes en consonància o no amb formes escolars.

Les **pràctiques lletrades familiars** creen les condicions perquè els infants puguin fer el següent:

- 1) Descobreixin el llenguatge dels llibres.
- 2) Estableixin connexions entre el llenguatge escrit i l'oral.
- 3) Incorporin expressions i paraules pròpies dels textos.
- 4) Escoltin paraules noves en contextos significatius.
- 5) Augmentin el vocabulari.
- 6) Aprenguin a escoltar i a pensar en termes del raonament propi del llenguatge escrit.
- 7) Adquireixin coneixements convencionals, com ara el nom de les lletres, la direcció de l'escriptura, la forma de les lletres, les marques de puntuació, la disposició gràfica (coneixements relacionats amb el que hem anomenat *aspectes formals de l'escriptura*).



2. Les pràctiques familiars

Vegem, doncs, com les comunitats de famílies es diferencien respecte de les modalitats concretes de socialització dels fills. Començarem descrivint les pràctiques familiars lletrades que creen experiències facilitadores de l'aprenentatge escolar i després descriurem les que no n'arriben a crear. 

2.1. Les pràctiques que faciliten experiències lletrades


Les maneres de donar sentit a l'experiència a partir dels llibres, de relacionar el contingut dels llibres amb la vida sobre el món real, no són naturals, sinó apreses. Són part de les conductes apreses com altres qualssevol. Mitjançant el mateix exemple o la instrucció específica, els pares creen els ambients en què els fills aprenen per imitació i per participació en esdeveniments lletrats orientats a aquest fi.

La participació en aquests esdeveniments lletrats prepara els nens abans de l'escola per a l'escola. Per als nens que han estat criats en aquest ambient, la manera d'aprendre a l'escola continua la manera d'aprendre a casa.

Per a ells, el llenguatge escrit és una part integral de les interaccions quotidianes. Els **esdeveniments lletrats familiars** els permeten de conèixer les regles per a verbalitzar el que han après a partir del material escrit i sobre aquest material.

Quins són els fets o esdeveniments lletrats? 

- 1) La rutina de llegir **contes** abans de dormir.
- 2) Llegir el **material imprès de tipus domèstic** (caixa de cereals, galetes, suc i qualsevol altre tipus de producte alimentari amb etiqueta).
- 3) Assistir o participar en l'**escriptura de la llista de la compra**.
- 4) Participar en la compra en el supermercat.
- 5) Llegir les instruccions per muntar un joc.
- 6) La conversa familiar.
- 7) Llegir el diari.
- 8) Els comentaris entre els pares a partir del que han llegit.
- 9) Llegir els cartells del carrer.

Vegeu detalladament alguns d'aquests esdeveniments en els subapartats que hi ha a continuació. 

2.1.1. La rutina de llegir contes

Els pares que tenen com a rutina la lectura compartida, també denominada *lectura dialògica*, estableixen el que J. Bruner ha anomenat un **format d'interacció**.

Quines característiques té aquest format? Generalment, els pares llegeixen als fills llibres de contes que contenen text i imatges.

Aquest tipus d'interacció...

... s'ha anomenat en anglès *what-question* ('preguntes amb què').

La **lectura dialògica** es basa en el principi de la participació activa del nen o nena en una interacció entre dos, en el cas de la família, i d'una interacció un-molts, en el cas de l'escola.

Els **principis que impliquen la participació activa** són els següents: 

1) Llegint aquests llibres, la mare o el pare alternen torns de diàleg amb els fills: l'adult dirigeix l'atenció del nen sobre el llibre i pregunta "què és això?", i després dóna una etiqueta verbal. Aquest tipus d'interacció s'ha anomenat "preguntes amb què" (*what-questions*).

El fet de preguntar "què és això", "com es diu", "què hi ha aquí" durant la lectura compartida, busca més les respostes verbals que les respostes d'assenyalament o les de tipus "sí-no".

2) Els objectes sobre els quals es fan aquestes preguntes no són objectes del món real de tres dimensions, sinó que són dibuixos, fotos d'animals, de persones, d'objectes o situacions, és a dir, objectes simbòlics de dues dimensions. Els adults tracten aquests objectes simbòlics com a representants dels objectes reals; els nens aprenen a establir aquesta relació entre dos tipus d'objectes en què els uns representen els altres.

3) Com a resultat d'aquesta interacció que es produeix quan es pregunta "què és això?" sobre el llibre, el nen comença a produir respostes verbals que imiten les respostes que l'adult ha donat abans. L'adult dóna immediatament un *feedback* a aquesta resposta del nen, amb la qual cosa s'estableix un procés d'interacció del tipus pregunta-resposta-avaluació (C. Cazden, 1979; J. Gee, 1994), que s'assembla molt al procés típic de les lliçons a classe.

4) A més del nom de l'objecte, els adults proporcionen informació sobre les seves característiques: "és un conill, és blanc, és gran, etc."; és a dir, no donen solament una etiqueta, sinó una llista d'una sèrie de trets o propietats de l'objecte en qüestió.

5) D'aquesta manera, s'estimula els nens a anar una mica més enllà de la primera resposta.



Els pares llegeixen als fills llibres de contes. L'adult dirigeix l'atenció del nen sobre el llibre i pregunta "què és això?".

6) També es possibilita l'intercanvi per torns canviant els rols, per exemple, es promou que sigui el nen qui pregunti o assenyali i l'adult qui respongui.

7) La lectura efectiva del conte per part de l'adult fa entrar els nens en un tipus de discurs particular –el narratiu– i en un tipus de text també particular –el de ficció.

Escoltant aquests contes, els nens aprenen el següent:

- A abstraure's de la realitat.
- A escoltar i memoritzar històries que no són reals.
- A incorporar paraules i característiques dels discursos escrits en la vida quotidiana.
- En definitiva, aprenen el llenguatge dels llibres.

8) A més, aprenen a escoltar i a esperar què va passant en el conte, aprenen a ser audiència.

Les característiques del format de lectura de contes són les següents:

- 1) Interacció de preguntes.
- 2) Participació activa.
- 3) Relació entre els objectes de dues dimensions i els objectes del món real de tres dimensions.
- 4) Interacció de pregunta-resposta-avaluació.
- 5) Llista de trets o propietats de l'objecte.
- 6) Discurs de tipus narració de ficció.
- 7) Preparació com a audiència.

A més, és interessant assenyalar dos fets importants: 

1) Tots els pares saben que als nens els agrada escoltar el mateix conte unes quantes vegades.

2) També saben que si ells s'equivoquen en la lectura o canvien alguns termes, els nens els corregeixen.

La repetició del mateix conte ajuda el nen en diversos sentits: quan la història li és familiar, la memoritza, la pot repetir, pot fer comentaris sobre diversos aspectes: els personatges, els fets, els detalls, els títols, els ambients, els temes, etc.

També pot anticipar els esdeveniments que tindran lloc i, per tant, participar de manera interactiva en la lectura, i així arribar a tenir una comprensió més profunda de la història.

Com hem dit, els infants als quals s'ha llegit sovint des de molt petits, desenvolupen una gran sensibilitat a la terminologia i al contingut dels contes. 🗣️

2.1.2. La interacció amb el material imprès de tipus domèstic

En situacions d'interacció quotidiana, per exemple, quan un dels pares està preparant l'àpat, es pot donar l'oportunitat d'aprendre a partir del que està escrit d'una manera diferent que en la lectura de llibres, aprendre les instruccions d'ús i també aprendre sobre el que està escrit (A.M. Chartier, C. Clesse i J. Hébrard, 1991). 🗣️

Quines característiques té aquesta interacció amb el material imprès de tipus domèstic?

L'adult sol participar amb el nen en la manipulació dels aliments i en la preparació dels àpats.

Al mateix temps, li va donant o demanant informació per a identificar els productes a partir dels índexs gràfics del nom escrit. La diferència entre els pares que orienten la seva interacció en relació amb els esdeveniments lletrats i els que no ho fan està en el fet que els primers sempre criden l'atenció del nen no solament sobre les formes, els colors o els dibuixos dels objectes, sinó també sobre els noms escrits.

L'adult i el nen comparteixen tota una sèrie de termes que pertanyen al camp lèxic dels aliments i al camp lèxic del que està escrit sobre temes de cuina.

L'adult també pot consultar una recepta en el llibre de cuina, llegir-la en veu alta i compartir amb el nen el que llegeix. La informació que els pares transmeten en aquestes situacions de consultar un llibre de cuina abans o durant la preparació de l'àpat s'interacciona amb un tipus de textos particular: les instruccions de maneig o per a l'ús. Es tracta d'escrits utilitaris o ordinaris en què s'aprèn a llegir per utilitzar o fer. Aquest aprenentatge s'ha descrit com el de "saber-fer" a partir de sentir o llegir; és un mirar i fer.

Les característiques de la interacció amb el material imprès de tipus domèstic són les següents:

- 1) Identificació dels productes a partir dels índexs gràfics del nom escrit.
- 2) Aprenentatge lèxic.
- 3) Llegir per utilitzar o fer.

D. Olson (1994)...

... comenta el cas de Peter, un nen de dos anys i mig, que quan percebia una transgressió del text d'un conte ben conegut, solia interrompre el seu pare i li preguntava: "on llegeixes, papa?".



Instruccions d'ús

L'adult sol fer participar el nen en la manipulació dels aliments. Els pares que orienten la seva interacció en funció dels esdeveniments lletrats criden l'atenció del nen sobre els noms dels objectes i altres informacions escrites, com ara les instruccions d'ús.

Es tracta d'uns escrits utilitaris o ordinaris en què s'aprèn a llegir per utilitzar o fer.

2.1.3. Llegir el diari

El diari és un objecte amb presència diària en la vida de les famílies amb cultura lletrada. Els nens han vist els seus pares fullejant les pàgines del diari, buscant una informació precisa: el resultat d'un partit de futbol, el número guanyador de la loteria, els programes de la televisió, etc.; han sentit comentar les informacions en veu alta, reaccionar en veu alta a partir del que han llegit, llegir en veu baixa i en veu alta. Els nens han vist que els diaris es compren cada dia, que els diaris de dies anteriors serveixen per a finalitats diverses: per a embolicar, per a llençar, per a fer foc, per a netejar el cotxe, etc., que a diferència dels llibres, que es guarden, els diaris són objectes peribles (A.M. Chartier, C. Clesse i J. Hébrard, 1991).

Quines característiques té la lectura del diari?

Els adults que fan participar el nen de la seva lectura del diari solen orientar la visió de la televisió a partir de la consulta dels programes, horaris, temes, etc. Aquest tipus de lectura és diferent dels dos esmentats anteriorment: és un llegir per escollir. 🗨️

Quan els nens assisteixen a la lectura i als comentaris del diari per part de l'adult, orienten les seves idees sobre aspectes molt precisos de les conseqüències de l'acte de llegir: el diari és un material imprès on es pot buscar una informació precisa en relació amb la televisió, la loteria, el cine, amb el que passa –“el que passa de debò”, diuen els nens–, és a dir, és un material escrit en relació amb la realitat, a diferència dels contes amb narració de ficció.

D'altra banda, els nens que han vist que els diaris es compren cada dia i es llenquen els de dies anteriors estableixen una diferència ja no sobre tipus de textos, sinó sobre tipus de material imprès: efímer o perible, i no efímer i durador, com els llibres.

Les característiques de la lectura del diari són les següents:

- 1) Comporta un llegir per escollir.
- 2) El contingut té a veure amb el món real.
- 3) És un material imprès perible.



Els adults solen orientar la visió de la televisió a partir de la consulta dels horaris, els temes, etc. Aquest tipus de lectura es defineix com a llegir per escollir.


2.2. Les pràctiques familiars que no faciliten l'experiència lletrada

És propi del primer tipus de pràctiques que la participació en aquests actes culturals adquireixi tot un aspecte “natural” per al nen i pot ajudar, com diu B. Lahire (1985), a fer que la seva identitat es construeixi mitjançant aquests actes: ser adult com el pare o la mare és llegir llibres.


En les famílies en què els llibres són objectes rars i els actes de lectura i escriptura, molt esporàdics, quan es compren o regalen llibres o materials als nens s'espera que es puguin entretenir sols, com si el material imprès fos una joguina que no dóna lloc a la interacció, afirmen A.M. Chartier i altres (1991). En aquests casos, la possessió no garanteix la socialització interactiva que dóna sentit al que està escrit.

Les famílies que no faciliten l'adquisició d'experiències lletrades no són necessàriament il·letrades, sinó que poden fer un ús quotidià de la lectura i l'escriptura. Tanmateix, no recorren a les impressions com a mitjà per a aprehendre significats o per a comprendre els fets de la vida, no socialitzen les experiències de lectura i no relacionen els esdeveniments del món real amb els relats escrits (S. Brice-Heath, 1983).

D'altra banda, els pares d'aquest tipus de famílies tampoc no assumeixen un paper tutor respecte del desenvolupament del llenguatge dels fills. En general, els intercanvis d'aprenentatge amb els fills es donen en el context experiencial i no analític, mitjançant el fet de mirar i fer, i no de comentar i analitzar verbalment les parts del procés del fer (J. Gee, 1994).


D'acord amb els estudis antropològics sobre les pràctiques lletrades d'aquest tipus de famílies, quan recorren als textos escrits es tracta, en general, de textos amb les característiques següents: 

- Són textos sense sintaxi, com és el cas de les llistes o els formularis. L'ús que es fa dels textos és el d'arxiu, com per exemple, els àlbums, no per a estar destinats a la lectura, sinó a la possessió.
- Pel que fa als escrits administratius, es caracteritzen per ser una escriptura "assistida", en què s'especifica com s'ha d'emplenar o completar amb un límit d'espai, amb indicació sobre el tipus de lletra, sobre el contingut i amb delimitació del format i la compaginació.
- I, finalment, les escriptures d'expressió personal són, normalment, prestades i autodes tinades, és a dir, sense altres destinataris que el mateix autor. És evident que en aquest tipus de context familiar, els actes lletrats no donen lloc a la participació dels fills i és difícil canviar la funció utilitària o d'expressió personal dels textos envers una funció narrativa o d'informació.

És clar que quan parlem d'ús social de l'escriptura hem de tenir en compte que en el context de la realitat cultural de la vida quotidiana té lloc una selecció de les potencialitats d'aquests usos (J.P. Albert, 1993). 




És freqüent utilitzar el text escrit amb finalitats de programació, per exemple, llistes de coses que s'han de fer.

 Vegeu el mòdul "Per què cal aprendre a escriure. Forma i funció de l'escriptura i del llenguatge escrit".



Escriure diaris íntims és útil per al desenvolupament de la pròpia consciència.

3. Efectes de la participació en pràctiques lletrades

Entre les pràctiques lletrades més estudiades hi ha la **lectura compartida**. Diverses investigacions demostren que la lectura compartida proporciona un bon context per a aprendre llenguatge i facilita el desenvolupament d'habilitats lingüístiques i cognitives: 

- 1) Augment del vocabulari.
- 2) Ús de llenguatge expressiu.
- 3) Comprensió de la funció del que està escrit.
- 4) Coneixement del llenguatge de les històries de ficció.


3.1. Exemple d'efecte de causació recíproca

Ens aturarem en l'efecte sobre el vocabulari perquè, al seu torn, està relacionat amb l'aprenentatge del llenguatge escrit.

Però aquesta relació no és de causació directa, sinó recíproca: l'exposició al material imprès mitjançant la lectura és un mecanisme de creixement del vocabulari (R.C. Anderson i P. Freebody, 1983; W.E. Nagy, R.C. Anderson, 1984, C. Robbins i L. Ehri, 1994) i, recíprocament, el coneixement del vocabulari assegura la comprensió lectora i la producció escrita (J. Beck, 1985).

Des del reconeixement automàtic de les paraules impreses fins a la definició explícita d'aquestes paraules i el coneixement de conceptes, hi ha relació entre el vocabulari i la lectura i l'escriptura.

Nombroses investigacions han demostrat que els textos escrits, a diferència del llenguatge oral, presenten més quantitat de **paraules lèxiques** (amb significat), i menys **paraules funcionals** (d'ús gramatical). Aquesta distribució forma part del fenomen que es coneix amb el nom de **densitat lèxica** (M. Halliday, 1989; D. Biber, 1989).

La densitat lèxica es refereix a dos fets: 


- 1) La quantitat de paraules lèxiques.
- 2) La manera de presentar la informació en aquests ítems.

Algunes paraules "encapsulen" o "empaqueten" els conceptes clau o els subjectes temàtics del text. Molts textos, sobretot els científics, periodístics o tècnics, necessiten resumir el coneixement en paraules clau per no haver-lo de repetir i d'aquesta manera fer avançar la informació.

En la comparació, el llenguatge escrit és més dens, l'oral és més dispers. Com suggereix M. Halliday (1989), el llenguatge escrit prefereix les paraules lèxiques i el llenguatge oral, les funcionals. Això s'expressa en la quantitat d'informació transmesa en un text.

Un aspecte important per a saber quanta informació hi ha en un text té relació amb la **probabilitat**. Totes les paraules lèxiques no es poden tractar de la mateixa manera: hi ha paraules lèxiques que són més freqüents que altres, per això en diem **paraules familiars**. *Cosa, gent, fer, d'acord* són paraules molt familiars; donen informació poc precisa i contribueixen molt poc a la densitat lèxica. En canvi, les paraules poc freqüents introdueixen més precisió en la informació.

Un altre element que augmenta o redueix la densitat lèxica és la **repetició**. En el llenguatge oral hi ha més repetició que en l'escrit. La densitat i variabilitat d'un text es pot mesurar establint una relació entre el nombre de paraules diferents i el nombre total de paraules (relació que es coneix com *de tipus / exemplar*).

Així, és lògic pensar que la freqüentació amb la lectura ofereix oportunitats de conèixer paraules noves, poc freqüents i amb més condensació d'informació. 



En el llenguatge oral es produeixen més repeticions que en l'escrit.

3.1.1. L'augment del vocabulari

Els nens petits tenen una facilitat remarcable per a aprendre paraules noves. S'ha estimat que durant els primers sis anys de vida poden adquirir fins a vuit mil paraules lèxiques (M. Sénéchal, E. Thomas i J.A. Monker, 1995).

El creixement continua durant l'escolaritat, tot i que el ritme no és tan intens: s'aprecia en mil la quantitat de paraules noves que aprenen per any (W.E. Nagy, P.A. Herman i R.C. Anderson, 1985) i en cinquanta mil la mitjana de paraules reconegudes pels estudiants secundaris (J. Bruer, 1995).

Estudis duts a terme als Estats Units, en el cinquè curs de l'escola elemental, mostren que, com a mitjana, els infants es troben amb més d'un milió de paraules escrites cada any, de les quals de setze mil a vint-i-quatre mil són desconegudes (R.C. Anderson i P. Freebody, 1983; W.E. Nagy i altres, 1985). Se'n va calcular la capacitat de retenció del significat de la paraula nova després d'una sola lectura.

Si l'expectativa és baixa i ens acontentem amb un coneixement general i vague, la probabilitat és del 20%; si augmentem l'exigència envers un coneixement més precís, la probabilitat baixa al 10%, i si encara som més exigents, baixa més, fins al 5%. És a dir, que en condicions exigents es pot estimar en mil la quantitat de paraules noves que s'aprenen cada any amb la lectura.

3.1.2. L'aprenentatge del vocabulari

Les investigacions mostren que, abans dels dos anys, els nens semblen aprendre paraules noves en un context social d'interacció familiar i amb una referència directa al context extralingüístic més fàcilment que de fonts indirectes (K. Nelson, 1973).

En canvi, els nens de més de tres anys poden aprendre paraules noves de fonts indirectes, com ara la televisió o la lectura de llibres en veu alta per part dels adults.

Posteriorment, els majors de vuit anys, quan són lectors per si mateixos, poden accedir als textos mitjançant la lectura silenciosa, amb la qual cosa la font indirecta esdevé directa.

És a dir, ja en l'època preescolar, els nens són capaços de treure profit de fonts tant directes com indirectes.

Dins de l'escola també hi ha diferents **maneres d'augmentar el vocabulari**: 🗣️

- 1) Una és la **instrucció directa**. Però els estudis mostren que a la classe es dedica molt poc temps a la instrucció directa de vocabulari (del 0,4% a l'1%, segons D. Durkin, citat per C. Robbins i L. Ehri, 1994).
- 2) L'altra manera és **incidentalment**, en particular dels textos escrits. W.E. Nagy i altres (1985) estimen que un terç de la mitjana anual de creixement del vocabulari dels nens es produeix com a resultat de la lectura.

Mentre que llegir el que l'escola exigeix és suficient per a desenvolupar les capacitats cognitives associades a la lectura, només la lectura extraescolar com a hàbit garanteix el desenvolupament de les capacitats pròpies del **lector expert**.

3.1.3. L'emmagatzematge de les paraules

El procés d'augment de les capacitats de reconeixement, comprensió i producció de paraules és conseqüència del **desenvolupament del lèxic mental** (també anomenat *lexicó* o *diccionari mental*).

Per a tenir una idea intuïtiva del lèxic mental, n'hi ha prou de pensar que tots els parlants hem tingut l'experiència de "tenir una paraula a la punta de la llengua", és a dir, experiència de no recordar la paraula que designa un objecte, una acció o un concepte. O bé hem tingut experiències de dubte o de pauses entre



Els nens de més de tres anys poden aprendre paraules de fonts indirectes. Quan tenen més de vuit anys poden accedir als textos.



les paraules per a buscar la paraula exacta, o lapsus (errors) de voler dir una cosa i pronunciar-ne una altra.

Totes aquestes experiències es refereixen al mateix fet psicològic: proporcionen una demostració intuïtiva de la distinció entre aspectes no lingüístics del missatge i la seva expressió lingüística.

Per a explicar aquests fets, els psicolingüistes han introduït el concepte de lèxic mental o magatzem intern de la memòria a llarg termini de les paraules en les seves formes parlades o escrites (A. Ellis i G. Beattie, 1988).

3.1.4. La funció de l'aprenentatge del vocabulari

Les paraules expressen conceptes i els conceptes formen part del coneixement declaratiu. En els últims anys, des de la psicologia cognitiva s'ha insistit en el fet que el coneixement comporta dos aspectes:

- 1) un d'habilitat o de procediment,
- 2) un altre de conceptual.

Per a aprendre com cal procedir, els nens es concentren en l'exercici de les parts del procediment. Un cop après, aquestes parts es compilen i formen un procediment que s'executa de manera inconscient, ràpida i automàtica (Anderson, 1980). Però encara més, també analitzen els components d'aquest procediment; aquesta anàlisi pot arribar a ser conscient i explicitada verbalment.

El coneixement del primer tipus s'anomena **coneixement procedimental** (present en el fet d'aprendre per mirar i fer), i el segon, **coneixement declaratiu** (present per mitjà de les verbalitzacions).

El primer fa referència a com es coneix, mentre que el segon, a què es coneix, i està relacionat amb l'elaboració de conceptes (A.R. Anderson, 1980).

3.2. L'efecte Mateu

Es coneix amb el nom d'**efecte Mateu** aquesta causació recíproca que exemplifica el fet que "el ric s'enriqueix" i "el pobre s'empobreix".

Les pràctiques lletrades produeixen efectes sobre el desenvolupament del vocabulari en una relació típica de causació recíproca amb efecte Mateu: els infants amb pràctiques lletrades augmenten el vocabulari i treuen més

El nom de Mateu...

... es va posar en homenatge a l'evangelista Mateu, que va ser el primer a destacar aquest fenomen.

profit de la lectura i l'escriptura escolar i, al seu torn, la lectura els serveix per a augmentar el vocabulari.

En canvi, els que tenen un vocabulari pobre troben més dificultats.

En altres termes, provenir d'una comunitat lletrada és la causa d'aprendre a llegir abans d'aprendre i, al mateix temps, és una conseqüència històrica d'haver après.

Resum

La qüestió plantejada en el mòdul “Per a què cal aprendre a escriure. Forma i funcions de l’escriptura i del llenguatge escrit” sobre les possibilitats i les funcions creades per l’instrument mateix –l’escriptura– i per les condicions socials de l’ús d’aquest instrument, ens fa considerar una tercera qüestió: la cultura escrita i les característiques d’aquesta cultura escrita. Efectivament, l’ús social de l’escriptura ha donat lloc a les societats amb cultura escrita.

En aquest mòdul s’ha parlat de com es pot descriure **la iniciació dels nens petits en la cultura escrita**, quin paper hi té la família, quines condicions afavoreixen aquesta iniciació.

Les **condicions socials i culturals** són les que determinaran quins membres podran tenir una alfabetització àmplia, lletrada, sense dificultats. En efecte, no solament l’instrument (l’escriptura), no solament l’ús social d’aquest instrument al llarg de la història, sinó també les condicions més personals de néixer o no en una família que tingui una forma de socialització dels fills que incorpori o no formes lletrades com a part d’una socialització discursiva més àmplia determinaran la divisió social que separa els individus en més o menys lletrats.

Les **pràctiques compartides de lectura** de material escrit en el si de la família des d’abans de l’escolaritat obligatòria són decisives per a aprendre les característiques del llenguatge dels llibres i per a comprendre les funcions del text escrit.

En l’altre extrem, l’**absència de llibres, diaris o revistes** restringeix les oportunitats d’interacció simbòlica dels nens amb el text escrit.

Però només el fet de posseir aquest material no garanteix la **socialització lletrada**. A les famílies en què els llibres són objectes rars i els actes de lectura i escriptura són molt esporàdics, quan es compren o es regalen llibres o materials als nens s’espera que es puguin entretenir sols, com si el material imprès fos una joguina que no permet la interacció.

Començar aviat la interacció amb el llenguatge dels llibres té un efecte important sobre el **desenvolupament del vocabulari**. A més, el coneixement del vocabulari està relacionat amb la comprensió del que es llegeix.

Aquest tipus de relacions internes entre diversos aspectes provoca una causació recíproca entre aquests aspectes. Aquesta causació recíproca s’anomena **efecte Mateu**, i fa referència al fet que “el ric s’enriqueix” i “el pobre s’empobreix”. La lectura dialògica i les pràctiques escolars i extraescolars de lectura i escriptura produeixen efectes de causació recíproca.

Activitats

1. Classifiqueu els materials següents tenint en compte el que teniu a continuació:

- El tipus d'informació dels materials.
- Les situacions de participació social en què es poden utilitzar.
- Per a quins fins.

Materials	
<ul style="list-style-type: none"> Etiquetes comercials de productes alimentaris Diaris Etiquetes comercials de roba Agenda Llibreta d'adreces Cartells de publicitat Noms dels carrers Menús de restaurant Cartes familiars Postals Directoris de telèfons Calendari Targetes d'invitació Targetes de felicitació Lletres soltes Còmics Diccionaris Enciclopèdies Puzles Llista de la compra 	<ul style="list-style-type: none"> Contes Diari personal Llibre de poemes Manuais Instruccions d'ús (d'electrodomèstics) Mapes Publicitat de supermercat Impresos bancaris Impresos municipals Senyals de trànsit Programes de televisió Llibre de cançons Revistes Llibres d'estudi Llista de preus Guia de la ciutat Abecedari Llibreta de missatges Bíblia Guia telefònica

2. Feu un esforç de memòria sobre la vostra pròpia història com a lectors i recordeu el següent:

- Quin va ser el vostre primer llibre de lectura.
- El primer llibre escolar.
- A quina edat va comprar un llibre amb els vostres diners i com es titulava.
- Recordeu també si de petits estàveu interessats en les paraules, si fèieu jocs de paraules, si preguntàveu sobre les paraules, els noms de les coses o els significats.

3. Assageu una entrevista amb un company i una companya com si fossin els pares d'un nen en edat escolar sobre el qual heu d'elaborar la història de les experiències familiars i escolars de socialització lletrada.

Recordeu que els aspectes que s'esmenten de memòria dels pares, de formes de socialització i de transmissió cultural, contribueixen a fer que el nen interioritzi pautes de conductes orientades envers el coneixement, pràctiques lingüístiques i tipus de comportaments propis de l'escola.

Pregunteu sobre les qüestions següents:

- Com va aprendre el nen a llegir i a escriure?
- Com va ser el primer any a l'escola?
- Tenia problemes amb els deures a casa?
- Qui l'ajudava a fer els deures?
- Quins èxits escolars va assolir?
- Quins fracassos en l'aprenentatge va tenir?
- Els pares guarden els materials que van fer els fills a l'escola: àlbums, dibuixos, cartes, llibres de text.
- Llegien llibres als seus fills? Amb quina freqüència?
- Quines reaccions tenien els nens?
- Compraven llibres, revistes? (Intenteu que els pares simulats donin informació precisa).
- Els nens tenien interès per les paraules? Com ho mostraven?
- Demaneu el record d'una anècdota significativa per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

4. En el mercat hi ha el que s'anomenen *proves de maduresa lectora*. El TALE de Toro i Cervera (*Test d'anàlisi de lectura i escriptura*, 1984) és un dels més coneguts. En sentit estricte, els tests

de maduresa lectora no són de lectura, sinó de funcions que es considera que són a la base de l'aprenentatge de la lectura i el mesurament dels quals és un indicador per a predir l'èxit en l'aprenentatge lector.

Consulteu aquest test per esbrinar si inclou alguns dels aspectes de socialització familiar de què es tracta en aquest mòdul.

Exercicis d'autoavaluació

Qüestions breus

1. Describiu les característiques del format de lectura de contes.
2. Per què és important repetir la lectura d'un mateix conte?
3. Describiu les característiques de la interacció amb el material imprès de tipus domèstic.
4. En quins coneixements influeix participar en activitats adultes de lectura del diari?
5. Quin tipus de pràctiques d'escriptura familiars no faciliten l'experiència lletrada dels infants?
6. Per què s'afirma que el que està escrit es relaciona amb el desenvolupament del vocabulari?
7. Definiu l'efecte Mateu i relacioneu-lo amb la socialització lletrada.

Solucionari

Qüestions breus

La solució a les qüestions plantejades en els exercicis d'autoavaluació s'ha de trobar en el mateix mòdul.

1. Subapartat "La rutina de llegir contes".
2. Subapartat "La rutina de llegir contes".
3. Subapartat "La interacció amb el material imprès de tipus domèstic".
4. Subapartat "Llegir el diari".
5. Subapartat "Les pràctiques familiars que no faciliten l'experiència lletrada".
6. Subapartat "L'augment del vocabulari".
7. Subapartat "L'efecte Mateu".

Glossari

ambient alfabetitzador *m* Ambient en què hi ha presència de material escrit, i també de lectors i escriptors, tant a casa com a les aules.

categorització *f* Procés cognitiu que permet d'incloure en un mateix conjunt (categoria) objectes o esdeveniments que comparteixen certes propietats. Cal distingir entre categorització perceptiva, que permet de reconèixer un objecte o constatar la repetició d'un esdeveniment mitjançant diferències físiques inevitables en les presentacions successives (com ara reconeixement d'un rostre malgrat els diferents punts de vista), i categorització conceptual, que permet d'organitzar el coneixement semàntic (per exemple, incloure certs animals en una classe més àmplia) (J. Morais, 1994).

context *m* Està format per tota la realitat que envolta el discurs, tant si és presència física com saber dels interlocutors o la seva activitat.

lèxic mental *m* Informació que té el parlant sobre les paraules i/o morfemes de la seva llengua, per exemple, sobre la forma d'entrada (fonologia), la forma gràfica (ortografia), la complexitat estructural (morfologia), el significat (representació semàntica) i les propietats combinatòries (propietats sintàctiques i categorials) (K. Emmorey i V.A. Fromkin, 1988).

nominalització *f* Expressió que utilitza un nom derivat d'un verb, on es podria haver utilitzat un verb amb subjecte i complement. Per exemple, "la degradació de l'estat general" per "l'estat general s'ha degradat".

Bibliografia

Teberosky, A. (2002). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Wells, G. (1988). *Aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Laia.

Referències bibliogràfiques

Albert, J.P. (1993). "Façons d'écrire. Approches anthropologiques de l'écriture ordinaire". A: M. Poulin (org.). *Lire en France aujourd'hui*. París: Édition du Cercle de la Librairie.

Anderson, A.R. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: W.H. Freeman.

Anderson, R.C.; Freebody, P. (1983). "Reading Comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge". A: B. Huston (ed.). *Advances in Reading/Language Research* (vol. 2, pàg. 231-256). Greenwich, CT: JAI Press, Inc.

Beck, J. (1985). *How to raise a brighter child : the case for early learning*. Glasgow: Collins.

Brice-Heath, S. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.

Biber, D. (1988). *Variations across speech and writing*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Cazden, C. (1979). "Peekaboo as a instruction model: Discourse development at home and at school". Articles i informació a *Child Language Development* (núm. 17, pàg. 1-29).

- Certeau, M. de** (1990). *L'invention du quotidien*. París: Union Général d'Éditions.
- Chartier, A.M.** (1993). "La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie". A: M. Poulin (org.). *Lire en France aujourd'hui*. París: Édition du Cercle de la Librairie.
- Chartier, A.M.; Clesse, C.; Hébrard, J.** (1991). *Lire, écrire*. París: Hatier.
- Cunnigham, A.; Stanovich, K.** (1991). "Racking the Unique Effects of print Exposure in Children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling". A: *Journal of Educational Psychology* (núm. 83, pàg. 264-274). Washington.
- Ehri, L.C.** (1995). "Teachers Need to Know Word Reading Processes Develop to Teach Reading Effectively to Beginners". A: C.N. Hedley; P. Antonacci; M. Rabinowitz (ed.). *Thinking and Literacy. The Mind at Work*. Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum.
- Ellis, A.; Beatti, G.** (1988). *The Psychology of Language and Communicatiion*. Hillsdale, Nova Jersey: Laurence Erlbaum.
- Emmorey, K.; Fromkin, V.A.** (1988). "El léxico mental". A: F. Newmeyer (ed.). *Panorama de la Lingüística Moderna* (vol. III: *El Lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*, trad. castellana, 1992). Madrid: Visor.
- Gee, J.** (1994). "Orality and literacy: from the savage to ways with words". A: J. Maybin (ed.). *Language and Literacy in Social Practice*. Londres: The Open University.
- Goodman, I.** (1986). "Children coming to know literacy". A: W. Teale; E. Sulzby (ed.). *Emergent Literacy*. Nova Jersey: Ablex.
- Halliday, M.A.K.** (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Lahire, B.** (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. París: Gallimard/Seuil.
- Mason, J.** (1992). "Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading". A: P.B. Gough; L.C. Ehri; R. Treiman (ed.). *Reading Acquisition*. Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum.
- Morais, J.** (1994). *L'art de lire*. París: Odile Jacob.
- Nagy, W.E.; Herman, P.A.; Anderson, R.C.** (1985). "Learnig words from context". A: *Reading Research Quaterly* (núm. 20, pàg. 233-253).
- Nelson, K.** (1973). "Structure and strategy in learning to talk". *Monographs of the Society for Research in Child Development* (núm. 149).
- Olson, D.** (1994). *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W.** (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Robbins, C.; Ehri, L.** (1994). "Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words". A: *Journal or Educational Psychology* (núm. 86, pàg. 54-64). Washington.
- Sénéchal, M.; Thomas, E.; Monker, J.A.** (1995). "Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading". A: *Journal of Educational Psychology* (núm. 87, pàg. 218-229). Washington.
- Wells, G.** (1988). *Aprende a llegir i escriure*. Barcelona: Laia.