

Psicopedagogia de la llengua oral i de la llengua escrita

María José del Rio Pérez
Ana Teberosky Coronado (coordinadores)

XP03/10049/00656



María José del Río Pérez

Psicòloga. Professora de la Universitat de Barcelona. Especialitzada en temes relatius a l'adquisició de la comunicació i el llenguatge.



Ana Teberosky Coronado

Doctora per la Universitat de Barcelona. Autora de diversos textos sobre desenvolupament i aprenentatge del llenguatge escrit.



Marta Gràcia Garcia

Llicenciada en Psicologia. Professora del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació a la Universitat de Barcelona. Especialitzada en temes de desenvolupament del llenguatge. Consultora de la UOC.



Isabel Solé i Gallart

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'educació de la Universitat de Barcelona.

Primera edició: setembre 2003
© Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Disseny: Manel Andreu
Material realitzat per Eurecamedia, SL
ISBN: 84-8429-435-8
Dipòsit legal: B-30.111-2003

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i de la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric, com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia, o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars del copyright.

Introducció

María José del Río i Ana Teberosky

L'objectiu d'aquesta introducció és orientar el lector i estudiant en la interpretació d'aquest text sobre psicologia de la llengua oral i escrita, perquè tot i que s'ha elaborat sobre la base dels resultats de les investigacions psicològiques actuals en l'aprenentatge de l'oral i de l'escrit, no es tracta de l'estat de la qüestió de totes les investigacions de les últimes dècades. Més aviat es tracta d'una descripció que defensa una posició constructivista i contextual del procés de desenvolupament i aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, hem seleccionat el que considerem més útil per a la formació i per al treball professional del psicòleg. Això ens ha portat, necessàriament, a deixar de banda temes i a plantejar certes diferències respecte de moltes perspectives psicològiques actuals sobre l'aprenentatge del llenguatge.

Ja sabem que les relacions entre llengua oral i escrita són molt estretes i que en desenvolupar-se es potencien mútuament. Actualment fins i tot s'utilitza el concepte de *literacy*, que inclou el d'oralitat i que solem traduir com a *alfabetització*, per a posar de manifest les estretes relacions entre tots dos llenguatges. Dues autors britànics, A. Garton i C. Pratt (1991), diuen el següent d'aquest tema:

“Per aprenentatge de l'alfabetització entenem el desenvolupament del llenguatge parlat i escrit des dels orígens, en la primera infància, fins al seu domini com a sistemes de representació per a la comunicació amb altres [...]. Volem subratllar les continuïtats entre el llenguatge parlat i les formes escrites del llenguatge.”

A. Garton; A. Pratt (1991, pàg. 19).

També cal destacar que la llengua oral, i l'escrita, tenen entitats pròpies, i que l'aprenentatge de l'una i de l'altra no passa exactament per processos idèntics, ni els diferents contextos de desenvolupament tenen el mateix pes. A més, l'aprenentatge de cadascuna no garanteix necessàriament el de l'altra. Aprendre a llegir i a escriure no té, per exemple, repercussions directes en el desenvolupament dels components pragmàtics de la llengua oral, de la mateixa manera que el desenvolupament natural de la llengua oral no garanteix l'aprenentatge de la llengua escrita, ni tan sols n'és un requisit imprescindible. Per exemple, una persona sorda sense accés a la llengua oral articulada, però sí a la llengua de signes, pot aprendre a escriure.

Amb aquest text volem potenciar un debat profund sobre els punts de contacte i de divergència entre els processos psicolingüístics implicats en el desenvolupament i l'aprenentatge de la llengua oral i l'escrita. Des d'aquesta introducció ja apuntem que les influències són mútues i bidireccionals, i que cal un esforç per a diferenciar en cada moment del desenvolupament infantil el que tenen de comú i de diferent.

En aquest sentit, i continuant en el terreny del que és lleugerament paradoxal, recordem que si bé el context familiar es considera que és el privilegiat per a potenciar de manera natural el desenvolupament de la llengua oral, apuntem la idea de la importància de les pràctiques familiars en el desenvolupament de la lectura i l'escriptura i, simètricament, volem recordar que el desenvolupament de la llengua oral no s'acaba en l'àmbit familiar ni en els anys de la primera infància –una creença molt estesa–, sinó que l'aprenentatge continua en l'ambient escolar tant formalment com de manera espontània.

En l'àrea de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és freqüent trobar bibliografia que es dedica sobretot a analitzar graus de rendiment en diferents tipus de tasques. A partir d'aquestes anàlisis s'obtenen resultats que descriuen l'actuació en termes dicotòmics: quan són petits, els nens no tenen èxit en aquestes tasques, mentre que quan són grans la majoria aconseguen bons nivells d'èxit. Generalment, aquests rendiments s'analitzen en relació amb els errors o els encerts que es cometien. Tanmateix, des de la nostra perspectiva constructivista hem d'advertir a l'estudiant que mesurar el rendiment correcte o incorrecte no ajuda el psicòleg a conèixer la naturalesa del procés d'aprenentatge, perquè només el dona una escala ideal de graus per a establir el progrés. En canvi, per a conèixer el procés d'aprenentatge cal una teoria sobre la naturalesa d'aquest procés.

Tot i que sembli obvi, no està de més tornar a recordar que durant tot aprenentatge els subjectes hi fem aproximacions a partir d'hipòtesis pròpies. En el marc d'una teoria constructivista, aquestes hipòtesis s'interpreten com a part del procés de construcció actiu. Això no obstant, moltes posicions actuals en psicologia les interpreten com a “errors conceptuals” més o menys originals, i de vegades fins i tot divertits, pels quals s'ha de passar, però que són molt poc eficaços en el camí cap a l'èxit i la resposta correcta. Malgrat que és cert que en el domini de l'aprenentatge de les ciències aquestes concepcions són errònies des del punt de vista de l'estat final del coneixement, per aquest motiu no s'han d'interpretar com a errors des del punt de vista del procés del mateix aprenentatge. Si apliquem aquesta reflexió a la lectura i a l'escriptura, és perquè interpretem l'aprenentatge com una construcció, i l'èxit en lectura i escriptura com un resultat en relació amb el procés, i no solament amb l'estat final.

Per això, cal diferenciar entre “errors” simplement i “errors constructius”, que són part del procés de coneixement, tant des del punt de vista històric com individual. Per aquest motiu, no es poden equiparar les idees pròpies dels infants amb les concepcions errònies, ni l'aprenentatge amb el rendiment, o el progrés amb l'èxit.

De la mateixa manera, en aquest text es tracta de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura com a implicador d'activitats de llenguatge i de cognició, i no solament com a simples exercicis de transcripció o pràctiques de descodificació. El llenguatge escrit és una forma d'organització del discurs, amb diferències i similituds respecte del llenguatge oral. Per a considerar el llenguatge escrit com a discurs cal no reduir el llenguatge a la parla, ni la parla a la pronunciació. D'aquesta manera

s'evita l'atribució a la parla de les característiques de l'escriptura. I, alhora, es considera l'aspecte lingüístic del llenguatge escrit, sense reduir-lo a una transcripció de l'oral.

Avui en dia aquestes distincions tenen una gran actualitat i n'hi ha que tenen implicacions teòriques importants. Per exemple, evitar la interpretació que la direcció de la relació entre llenguatge oral i escrit només és de l'oral cap a l'escrit, sinó entendre'n les relacions recíproques. Evitar, també, creure que per al parlant hi ha un accés directe als constituents del llenguatge, i així apreciar la influència de l'escriptura i de l'ortografia en la nostra representació del llenguatge i en la possibilitat d'accedir a aquests constituents. Tampoc no s'ha d'interpretar la relació només en la direcció contrària, de l'escrit a l'oral, i així superar la projecció de les normes i de les unitats del que està escrit sobre el llenguatge oral, atès que, tot i estar profundament relacionats, escrit i oral no són discursos homogenis, sinó dos tipus diferents de realització del llenguatge que comparteixen algunes modalitats d'organització del discurs, però no totes, i que no tenen la mateixa complexitat ni funció.

Una perspectiva com la d'aquesta assignatura també implica tractar de la qüestió dels canvis en el procés d'aprenentatge: què és primari, què és derivat; i també de la qüestió social: què és individual, què és compartit. En resposta a la primera qüestió, estem en contra d'una visió simplista de l'aprenentatge que tracta el llenguatge escrit com si fos un codi, l'escrit, que es relaciona amb un altre, l'oral, i que, gràcies a aquesta relació, el missatge es traspassa, com si només fos una operació tècnica. Des de la posició adoptada en aquesta assignatura, no es tracta el que està escrit com un codi, sinó com un sistema de representació que imposa restriccions al mateix temps que selecciona el que representarà (és a dir, el llenguatge). Això implica acceptar que el que és oral i escrit no es pot tractar com a blocs uniformes, sinó considerant els gèneres, les circumstàncies d'ús i les funcions de tots dos. Des del punt de vista psicològic, el nen encara l'aprenentatge del que està escrit amb les seves pròpies idees o concepcions, que també impliquen restriccions i seleccions sobre la representació. Per exemple, quan és petit el nen pensa que "s'escriuen els noms" més que qualsevol altra categoria del discurs. Aquestes idees o hipòtesis pròpies orienten l'aprenentatge del llenguatge i, amb el temps, aprofundeixen, canvien o reorganitzen.

Pel que fa a la qüestió social, el nostre punt de vista és que el desenvolupament i l'aprenentatge es relacionen amb els contextos educatius en què creixen els subjectes. D'aquí ve la nostra insistència en els contextos familiars i educatius. En ser una pràctica cultural, la lectura i l'escriptura es veuen profundament afectades pels contextos socials, i sobre aquests contextos és on el psicòleg pot influir en qualsevol programa d'intervenció.

Finalment, confiem que aquest text, en advocar per una descripció psicològica dels processos d'aprenentatge i en incloure una concepció sobre la naturalesa social i cultural del llenguatge oral i l'escriptura, serveixi d'ajuda per a la formació i el futur treball professional de psicòlegs i psicòlogues.

Objectius

A continuació s'exposen els objectius generals de l'assignatura; és a dir, en acabar l'assignatura els estudiants heu de ser capaços del següent:

- 1.** Identificar, descriure i compartir el vostre coneixement sobre els autors més representatius dins l'àmbit de la psicologia del llenguatge oral i escrit.
- 2.** Discutir oralment i per escrit sobre conceptes, teories i aplicacions més importants d'aquesta matèria.
- 3.** Relacionar els coneixements previs sobre el desenvolupament i l'aprenentatge del llenguatge amb la teoria i la pràctica de la intervenció psicoeducativa, en l'àmbit de la llengua oral i escrita.
- 4.** Abordar, amb ajuda, la planificació i supervisió d'activitats d'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral i escrita en col·laboració amb diferents professionals i en diferents contextos.

Continguts

Mòdul didàctic 1

Psicopedagogia de la llengua oral

María José del Río Pérez, Marta Gràcia Garcia

1. Ensenyament i aprenentatge de la llengua oral. Teories que fonamenten l'ensenyament de la llengua oral
2. Processos i contextos per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua oral
3. Què s'ensenyava quan s'ensenyava llengua oral? Els continguts
4. Com es pot ensenyar llengua oral. La metodologia

Mòdul didàctic 2

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

Ana Teberosky Coronado

1. L'escriptura com a objecte d'estudi
2. Per què cal aprendre a escriure
3. Efectes de l'ús de l'escriptura i noves funcions
4. Nous artefactes per a escriure
5. Maneres d'escriure

Mòdul didàctic 3

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

Ana Teberosky Coronado

1. La consideració del context familiar en l'aprenentatge
2. Les pràctiques familiars
3. Efectes de la participació en pràctiques lletrades

Mòdul didàctic 4

L'aprenentatge i l'ensenyament de l'escriptura i el llenguatge escrit

Ana Teberosky Coronado

1. L'aprenentatge inicial de l'escriptura
2. El coneixement metalingüístic en l'aprenentatge de l'escriptura
3. L'aprenentatge de l'escriptura en el coneixement lingüístic
4. L'aprenentatge del llenguatge escrit

Mòdul didàctic 5

L'aprenentatge i l'ensenyament de la lectura

Isabel Solé i Gallart

1. Què és llegir?
2. La lectura inicial
3. Lectura, aprenentatge i estratègies d'aprenentatge
4. L'avaluació de la lectura

Bibliografia

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1997). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Garton, A.; Pratt, Ch. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje oral y escrito*. Barcelona: Paidós.

Rio, M.J. del (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: Paidós.

Sánchez Cano, M. (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar*. Lleida: Pagès.

Solé, I.; Teberosky, A. (2002). "La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización". A: C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pàg. 461-485). Madrid: Alianza.

Teberosky, A. (1995). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.