



textos

www.aprendretextos.com

Article

PUBLICACIONS

EL DISCURS SOBRE ELS
TEXTOS I EL CONEIXEMENT
TEXTUAL

2006

Com citar el document:

Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G. & Fernández de Viana, A. (2006). El discurs sobre els textos i el coneixement textual. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 40, 50-65. Disponible en www.aprendretextos.com



El discurs sobre els textos i el coneixement textual

Ana Teberosky & Angélica Sepúlveda

Universitat de Barcelona

Gemma Martret & Arantza Fernández de Viana

Escola Àngel Baixeras

Resum

El coneixement del text implica un procés de diferenciació en el discurs lletrat del mestre. En aquest article proposem una anàlisi pragmàtica del discurs de una mestra durant l'activitat de lectura, els comentaris sobre el text, les citacions i el metallenguatge. Sugerim que les dificultats dels nens poden relacionar-se amb la diferenciació entre discurs literal i paràfrasi.

Abstract

The knowledge of text involves differentiations in literate discourse of teacher. In this article we propose a pragmatic analysis of teacher's talk in the classroom during bookreading activity, the teacher's comments of text, citations and metalanguage. We suggest children's difficulties are based on the differentiation between verbatim and paraphrase.

Introducció

“Un dia la granota es va decidir a visitar la rata. La rata va restar tranquil·la... La granota li va dir a la rata que li havia robat la fusta ...”

“Com és, -va preguntar l'ànec a la granota”. “Si vols que sigui sincer, sembla una rata....” què? fastigosa!”

“Es diferent, -deia la granota. Nosaltres som d'aquí i la rata és ...” què és? forastera!”

“Per la efa, a veure... cu, cu, efa i a... forma, formalina, fora, foradada, forastera”.

“Natiu o propi d'un poble o d'un país diferent d'aquell on es troba” que vol dir algú que ve de fora del poble.

Els enunciats citats anteriorment són part de la transcripció d'una situació lectura de conte en una classe de primer de primària. La seqüència correspon a un patró d'interacció típic en el que l'adult "llegeix" un conte i intenta que els nens recordin els noms de personatges, "cita" el discurs dels personatges perquè els nens puguin completar-lo i identifiquin les paraules que desconeixen, "mostra" un procediment de recerca d'un vocable en el diccionari, "llegeix i reformula" una definició, "comenta" el conte i dirigeix l'atenció dels nens cap al tema. Aquesta seqüència es va desenvolupar en una classe d'una escola pública de Barcelona i va donar lloc a un registre d'un total de 4178 paraules, del que hem transcrit tant sol els 30 minuts inicials de cadascuna de les quatre classes observades.

Treballant a partir del registre escrit, una de les dificultats que tenim els investigadors és diferenciar entre els actes de llegir, citar, comentar, parafrasejar i mostrar realitzats per la mestra i els nens. Per a diferenciar-los no es pot inferir des del context de classe, sinó que és més útil recórrer a una reflexió juntament amb la mestra i a una anàlisi posterior del registre. Aquesta dificultat no es dona només en situacions de lectura. Passa de manera semblant en situacions de dictat, d'interpretació, de pregunta sobre parts del text o sobre les unitats. La dificultat consisteix a diferenciar els actes de parla, és a dir els actes d'ús del llenguatge amb fins comunicatius, més precisament identificar les claus lingüístiques per a saber quines s'estan utilitzant amb el llenguatge en cada expressió. Els nens que assisteixen a aquesta successió d'actes de lectura, de relectura, de comentaris, de citació, de repetició o de paràfrasi, tenen les mateixes dificultats que nosaltres?, diferencien entre aquests actes?, per exemple, diferencien entre lectura i comentari, o entre paràfrasi i cita?, quines claus utilitzen els nens per a fer-lo?, com ajuda la mestra a aquesta diferenciació? I els mestres, poden millorar la seva actuació de manera d'influir més sobre l'aprenentatge?

Aquests actes són típicament escolars i estan relacionats amb la lectura i l'escriptura de textos, en particular formen part del que s'ha denominat "discurs lletrat" (Watson, 1996; Pellegrini; 2001). El discurs lletrat és el llenguatge que professors i nens usen durant les classes d'alfabetització, així com el llenguatge dels llibres. El discurs lletrat inclou un metallenguatge, o llenguatge sobre el llenguatge i sobre el pensament, implica termes que s'usen per a referir-se al llenguatge mateix, al text i al pensament (per exemple, "dir", "pensar", "saber", "lletra", "paraula", etc.).

Vegem altra transcripció de classe de primer de primària que exemplifica la dificultat per a denominar les parts del text. La mestra demana la denominació del terme metalingüístic "títol" a partir d'una citació del títol.

Mestra: Què és «Els sentiments d'en Félix»?

N: Que està content, trist, meravellat...

Mestra: No, no «Els sentiments d'en Félix»? és una data?

N: El títol!

Els nens responen al contingut del conte però no interpreten la pregunta reflexiva que es fa sobre l'enunciat citat. Ells segurament podrien reconèixer la citació d'un acte de parla d'un personatge (en discurs directe) però no “escolten les cometes” de la citació d'un tros de text. Hi ha una diferència entre citar la parla produïda i citar un text, encara que ambdós siguin cites. Vegem un últim exemple, també d'una classe de primer. La mestra ha escrit en la pissarra “La poma és vermella” perquè vol fer una anàlisi i diu:

M: “La poma és vermella”. Tenim una frase i hem d'encerclar els noms,
Què és un nom? Com ho podríem explicar això?

A: Un nom és (un nen diu ‘una poma’) “una poma” és un nom?

M: Un nom és una paraula però... Això és una paraula?

A: No.

M: Si i això i això i això són moltes paraules. Amb moltes paraules fem una frase. “La poma és vermella”. Amb moltes paraules hem fet una frase. Però totes les paraules no són noms, només algunes i vosaltres m'heu dit[...] quina d'aquestes paraules és un nom?

A: (un nen diu ‘la poma’) La poma?

M: "La poma" són dues paraules, m'heu de dir només una... “poma”, molt bé, “poma”. I com ho sabem que “poma” és un nom? Una manera que tenim de saber si una paraula és un nom és dibuixant. Per exemple: la paraula "la", la puc dibuixar? La podem escriure! Però dibuixar-la... Podem dibuixar una "la"? No, són les lletres. Una “la” què és ?

A: “La poma”?

M: “Poma” si que puc, però “la” no. Oi que no la puc dibuixar? Una “la”, jo no sé què hauria de dibuixar per fer una “la”

A: (un nen diu “ala”).

M: No, “ala”, té "la" però no és el mateix que "la". “Poma”, puc dibuixar una poma. Oi que si?

En l'exemple sobre el títol està clar que els nens “no escolten les cometes” i responen enumerant quins són els sentiments del personatge. En aquest segon exemple, evidentment la menció auto-referencial de “la poma és vermella”, “la poma”, “poma” i “la” juntament amb l'ús de metallenguatge de “frase”, “paraula”, “nom” i “lletres” excedeix la possibilitat tant d'explicació per part de la mestra com de comprensió per part dels nens. A més, l'oscil·lació entre que “la” és una paraula i “la” són només lletres i l'anàlisi de “la” com part de “ala” exemplifiquen les dificultats d'ensenyar llenguatge escrit.

La lectura en veu alta i la citació tenen en comú retenir “les mateixes paraules”, el discurs literal conservant la seva forma; el comentari i la paràfrasi tenen en comú mantenir el significat i no la forma d'un enunciat o d'un text equivalent. Quan se cita un enunciat per a categoritzar-lo lingüísticament (“és un títol”, “és una frase”, “és un nom”) s'està fent dues coses: traient l'enunciat de l'ús per a tractar-lo de forma auto-referencial i classificant-lo amb una terminologia metalingüística. En aquests trossos de transcripció hem vist que el discurs que es desenvolupa en el treball amb textos implica un llenguatge en ús (en situació de parla), una citació o llenguatge en menció (que pot ser directa o indirecta) i una reflexió per a analitzar el llenguatge mitjançant un metallenguatge.

Per tant, en el desenvolupament de l'ensenyament i aprenentatge de l'escrit, professors i alumnes han d'arribar a compartir un discurs lletrat que es desenvolupa en un context d'ús amb actes de parla i de lectura, que inclou un metallenguatge i actes de menció de llenguatge amb citacions de paraules, enunciats o textos complets.

L'objectiu d'aquest article és presentar un breu resum de l'estat de la qüestió, amb algunes respostes que altres investigadors han donat a aquestes preguntes, i aportar un estudi empíric que pretén influir sobre la mestra per tal de millorar l'aspecte discursiu de la seva pràctica. Creiem que d'aquesta manera estem col·laborant a la comprensió que investigadors i professors podem desenvolupar sobre la representació dels textos per part dels nens.

1. Estat de la qüestió sobre el discurs lletrat

Diversos investigadors s'han interessat en els actes de lectura i els comentaris als quals nosaltres també estem atents. Un estudi realitzat per Ferreiro (1997) en relació al dictat escolar, mostra que la majoria dels mestres introduïen intercalacions entre el dictat del text i l'acte de dictar. Per exemple, introduïen una sèrie d'instruccions, de paràfrasi, de repeticions i de correccions a més de l'enunciat del dictat, i això fa molt difícil la diferenciació entre la enunciació i l'enunciat. La dificultat resideix en que el llenguatge escrit fixa el llenguatge de l'enunciat i indueix a la separació entre enunciat i enunciació, donant lloc a la posada en escena de diverses posicions enunciatives: la de lector, la d'escriptor, la de revisor; i en la situació d'ensenyament la del 'comentarista'. En efecte, com sosté Ferreiro (2002), l'escrit treu l'enunciat del temps de la enunciació i fa simultani el que és successiu, al mateix temps que permet comparacions noves. Al llegir un text escrit es re-introdueix el temps de enunciació, el que comporta dos temps i dues posicions: el temps i la posició de l'escriptor i aquells del lector. Quan l'escriptor es converteix en lector del seu propi text, junta en una mateixa persona la diferència de temps (encara que no de posicions). Si a la posició de lector li agreguem la de comentarista i interpreti, evidentment estem multiplicant les situacions enunciatives.

Altre estudi realitzat per Homer & Olson (1999) sobre l'escriptura de frases mostra que els nens "no escolten les cometes", és a dir no poden reconèixer la citació i diferenciar entre enunciats pròxims. També altre estudi de Lee, Torrance & Olson (2001) mostra que a l'inici, els nens no són capaços de distingir entre citació i paràfrasi, o entre dir i voler dir. Aquesta dificultat està en relació amb la capacitat de coordinar la l'enfocament en la forma literal del missatge o l'enfocament en la intenció del parlant i la paràfrasi. La diferenciació entre "el que es diu" i "el que es vol dir", o la diferència entre "el que es llegeix" de forma literal i "el que es comenta", requereix d'un coneixement lletrat.

En un estudi sobre la lectura de contes en el sí de la família, Watson (1996) resumeix els aspectes del discurs que han estat identificats com indicadors del discurs lletrat. Primer, els actes de parla que presenten la informació coneguda i compartida i les preguntes didàctiques que orienten l'aprenentatge (preguntes tipus "WH", com "qui", "què", "on", etc.), per exemple per a demanar memòria de la història o per a preguntar sobre etiquetes lingüístiques de personatges, objectes, escenes, etc. En segon lloc, les paraules que denominen les entitats del conte o que expressen el procés de respondre o de pensar sobre elles.

A més, sabem que per a actualitzar un enunciat fixat per l'escriptura és necessària la lectura i la citació. A partir de les relacions entre la lectura, la citació del text o del que s'ha dit pels alumnes, el recurs a un metallenguatge i els comentaris per a elaborar el que s'ha llegit i el que s'ha dit, el professor ha d'orientar a l'alumne en el discurs per a aconseguir la comprensió del text. Com veiem, no es tracta només de la lectura en veu alta, ni de les preguntes d'avaluació del llegit: tot un complex conjunt d'actes lingüístics estan implicats en l'ensenyament i aprenentatge dels textos.

2. El present estudi

Entre les situacions que donen lloc a discurs lletrat, la lectura de contes representa la seva quinta essència, amb gran influència sobre el desenvolupament del llenguatge i de l'alfabetització en nens petits (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Dickinson, 2001; Sénéchal & LeFevre, 2002; Watson, 1996). Per això, hem escollit la lectura d'un conte. En el present estudi analitzarem les sessions d'una situació de lectura en veu alta d'un conte ("La granota i la forastera", de Max Velthuis, 1994) i presentarem els resultats de l'anàlisi qualitativa d'aquesta situació, enfocant sobre les formes de discurs que han estat caracteritzades com "discurs lletrat" de l'ensenyament. Aquest estudi forma part d'una investigació longitudinal de dos anys de durada, des de primer fins a segon de primària. En particular presentarem de quina manera una professora orienta el seu discurs per a aconseguir que els alumnes interpretin les claus del mateix, a través de tota la sèrie d'actes de parla al voltant del text. La intenció de la mestra és ajudar que els alumnes interpretin el text com text, per a aconseguir-lo utilitza les estratègies discursives específiques a les quals ens hem referit: dona i demana informació, pregunta, cita i denomina amb metallenguatge.

3. Els participants i el material

Es tracta de la classe d'alfabetització del primer curs de primària en la qual van participar una mestra i els seus alumnes, que en el moment de l'observació tenien una edat terme mitjà de (6; 9). Les interaccions verbals *in vivo* entre la mestra i els alumnes i la lectura en veu alta van ser gravades i transcrites literalment i sotmeses a la revisió de la pròpia mestra. Els registres van ser codificats i analitzats per les investigadores de forma independent, després es van introduir en el programa Atlas/ti 4.1. En el present estudi es presenta el resultat de l'anàlisi de 4 sessions de classe.

4. Descripció del conte

La història del conte “La granota i la forastera” aborda el tema del “foraster”. A través de la seqüència d'esdeveniments, presenta les opinions de cinc personatges que posen de manifest les seves creences respecte a l'acceptació o rebuig d'un foraster. En el text es troben enunciats que informen sobre el que els personatges pensen i enunciats referits als actes comunicatius dels personatges.

Entre els enunciats del conte del total de paraules del text (de 1039 paraules) aproximadament el 5% correspon a paraules que considerem ocurrencies de termes lletrats (46 paraules). La relació tipus/ ocurrencia ens mostra 19 tipus que agrupen en la seva majoria verbs lingüístics (8 tipus), seguits pels verbs mentals (5 tipus) i noms sobre idiomes (6 tipus). En la taula 1 s'observa un resum d'aquestes informacions.

Tabla 1. Terminologia lletrada del conte

VERBS		NOMS	
Tipus	Ocurrencies	Tipus	Ocurrencies
Dir	20	Històries	2
Preguntar	7	Llengües	1
Comentar	1	Català	1
Explicar	1	Castellà	1
Llegir	1	Anglès	1
Escriure	1	Veritat	1
Mormolar	1		
Contestar	1		
Recordar	1		
Decidir	1		
Creure	1		
Pensar	3		
Saber	2		

Total paraules text: 1039

Total termes lletrats: 46

Situacions de classe observades

Les quatre sessions estudiades corresponen a la lectura de conte i el desenvolupament de les activitats sobre el seu contingut. Les sessions van ser les següents:

- *Sessió 1. Lectura de conte i recompte parcial.* Comença el treball amb la lectura de veu alta per part de la mestra. Llegeix el conte fins a aproximadament la meitat del relat. Deté la lectura en una escena representativa de la trama del conte (el moment que es produeix un canvi d'opinió dels personatges), a partir del que proposa recordar el que ha passat, abans de continuar amb la lectura (una espècie de recompte).
- *Sessió 2. Lectura de conte i identificació de vocabulari nou.* Durant la segona sessió es porten a terme dues activitats. En la primera es finalitza la lectura de la història i en la segona s'identifica el vocabulari nou.
- *Sessió 3. Definició de paraules.* Les tasques que es desenvolupen en aquesta sessió són la presentació del diccionari i la definició de paraules.
- *Sessió 4. Producció de text.* La mestra proposa pensar sobre la trama de la història, enfocant sobre l'escena en que es produeix el canvi d'opinió dels personatges. Després proposa als nens que escriguin sobre aquest canvi d'opinió: "què passava abans i què va passar després" d'aquest canvi.

Registre i codificació de les observacions

La producció del discurs va ser gravada durant les classes a través de la lectura de contes i del treball pedagògic al voltant d'aquesta lectura. Una observadora va estar present durant aquestes classes. Els registres van ser transcrits literalment i després codificat per dos investigadors en categories excloents. La lectura del conte va ser omissa perquè el llenguatge no era produït pels participants sinó per l'autor del conte.

En primer lloc, les **sessions** es van segmentar seguint el criteri d'anàlisi de la interactivitat (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001) per a identificar observar com s'organitzaven les actuacions de la mestra i els alumnes durant la classe. Es van identificar segments diferencials (veure taula 2) que es corresponen amb la seqüència instruccional de la mestra.

Taula 2. Segments ' interactivitat de les classes

Sessió 1 Lectura conte i recompte parcial escrit	Sessió 2 Lectura de conte e identificació de vocabulari nou	Sessió 3 Definició de paraules	Sessió 4 Producció de text
Introducció de l'activitat	Introducció de l'activitat	Introducció de l'activitat	Introducció activitat nova
Lectura en veu alta	Revisió activitat anterior	Aportació d'informació nova	Explicació consigna activitat d'escriptura
Relectura	Lectura en veu alta	Definició de paraules	Treball individual d'escriptura i revisió del producte
Introducció consigna del treball individual	Relectura amb participacin dels alumnes a través d'anticipació i completació		
Treball individual: escriptura d'un text curt amb acompanyament	Contextualització activitat nova		
	Cerca de vocabulario desconegut o nou		

En segon lloc, es va realitzar una categorització per a identificar els actes de parla produïts bàsicament per la mestra per tal de gestionar la situació de lectura, de presentar els continguts del text i de controlar el discurs i l'atenció dels alumnes. Es va excloure de l'anàlisi la parla dirigida a controlar la conducta dels alumnes. Es va considerar especialment el discurs literal per a veure si es poden inferir les claus del mateix que van orientar als alumnes en la seva interpretació de la intenció de la mestra.

Una tercera categorització es va fer sobre la terminologia lletrada de referència a les unitats o al contingut del text, així com de referència al llenguatge i al pensament. Es van considerar només els termes lletrats de la parla d'ús de la mestra, no els que formaven part del text llegit.

Finalment, a partir dels actes de parla hem realitzat una inferència sobre el que podem denominar *resposta lletrada esperada en l'alumne*, és a dir els actes lingüístics

i de pensament influïts i delimitats per l'ús dels textos. Així per exemple, l'acte de lectura, de citació, d'inferència, de etiquetatge, de definició, etc.

Resultats

El discurs lletrat en classe

L'activitat de llegir i treballar amb textos inclou formes de discurs que s'associen amb els textos. Aquestes formes es desenvolupen en una combinació d'oralitat, lectura del text i comentaris. Les formes orals s'usen amb la intenció de facilitar la comprensió i el desenvolupament de la tasca, la lectura intenta actualitzar l'enunciat del text i tot això per aconseguir una resposta per part de l'alumne. Entre aquesta multiplicitat d'actes verbals, el nen ha de trobar les claus que orientin les seves respostes. A la taula 3 es presenta un resum de les intervencions de la mestra.

Els actes de parla es poden agrupar en dues classes: segons atenguin al contingut mateix de l'acte de parla (referit al text o referit a l'activitat) i els que responen a la funció dintre del segment de l'activitat de la classe. Així, en els segments que tenen la funció d'introduir l'activitat, s'observa un predomini d'actes de parla dedicats a informar sobre el contingut de conte, per exemple:

- sol·licitar o recordar informació coneguda
- demanar noms del text
- dirigir atenció al contingut

Sempre amb la funció d'introduir l'activitat, els actes estimulen sobretot la participació a través de:

- anunciar introducció d'informació nova
- donar torns
- aprovar/corregir respostes.

**Taula 3. Llenguatge en ús: gestió y control del discurs lletrat
(Sessió 4. Producció de text)**

Segment Activitat	Acte de parlar	Claus	Resposta lletrada esperada
Introducció activitat nova	recordar informació coneguda	<i>com ja sabeu</i>	Recordar conte
	demanar informació coneguda	<i>a veure si algú s'enrecorda</i>	

	donar tornos	<i>digues</i>	
	aprovar resposta	<i>molt be</i>	
	demanar nom contingut	<i>a qui?</i>	Identificar noms de personatges
Explicar consigna activitat d'escriptura	anunciar i explicar procediment	<i>doncs ara anirem a intentar</i>	
	dirigir atenció contingut	<i>què pensem quines coses pensaven</i>	Citar opinions dels personatges
	demanar reportar pensament	<i>escriure el que vosaltres creieu</i>	Citar opinions dels personatges
	verificar comprensió	<i>heu entès?</i>	
	verificar comprensió tasca	<i>quina es la diferència...</i>	
	precisar procediment	<i>cadascú pensa molt be si tenim algun dubte</i>	
Treball individual d'escriptura i revisió del producte	demanar acte de lectura	<i>què posa?</i>	Lectura del text d'un nen
	demanar reportar pensament	<i>això ho pensava abans la granota?</i>	Citar opinions dels personatges
	dirigir atenció selecció de vocabulari	<i>es la paraula "bonica" ben bé?</i>	Lectura del text d'un nen
	recordar consigna	<i>aquí el que pensen abans</i>	Opinions dels personatges
	demanar acte d'escriptura	<i>escriu el que tu crees</i>	Lectura del text d'un nen
	recordar consigna	<i>aquí hem de explicar</i>	Citar opinions dels personatges
	demanar completament	<i>era una...?</i>	Completar amb paraula del conte
	indicar manejo de l'espai	<i>però on estàs? Comencem a escriure des de dalt</i>	
	demanar reformulació contingut	<i>un cop passa això, que passa després?</i>	Reformular successió d'esdeveniments
	verificar comprensió	<i>això que vol dir?</i>	
	demanar completament	<i>que la rata es una persona com?</i>	Completar amb paraula del conte

En canvi, en els segments de lectura i relectura predominen els actes de parla amb finalitats més interactives per a capturar l'atenció dels nens durant la comunicació. En els segments de donar consignes també hi ha un predomini d'actes de tipus interactius. Finalment, en la producció de treball individual es realitzen actes orientats a comparar el text del conte amb el text del nen i a facilitar informació sobre procediments de com escriure. Encara que també hi ha actes de tipus interactius, el focus no està en la interacció sinó en els textos del conte i del nen.

Termes metalingüístics en el discurs

Durant el desenvolupament de les sessions, la mestra usa una considerable quantitat de termes metalingüístics que designen entitats de la llengua i processos mentals. És a dir, en els comentaris sobre el text i la lectura es recorre a un metallenguatge de tipus "reflexiu". Els termes que s'usen són a) noms substantius per a designar unitats de la llengua escrita (amb termes del tipus sublexical com "lletra", "vocal"; termes lexicals com "nom" o "paraula", etc. Teberosky, Ribera, Rojo & Sepúlveda, 2005), i b) verbs metalingüístics i metacognitius en expressions reflexives (del tipus "què vol dir", "s'escriu amb hac", "les lletres formen paraules", etc.). Les taules 4 i 5 il·lustren els tipus de termes utilitzats a l'aula.

Taula 4. Terminologia lletrada utilitzada a classe: Noms

Noms	Totals
Sublexical	21
Lexical	49
Text	82
tipus	33
parts	20
suports	7
contingut	22
Totals	155 ocurr.

Taula 5. Terminologia lletrada utilitzada a classe: Verbs

Verbs mentals	Verbs lingüístics
Pensar	Arribar
Creure	Parlar
Saber	Explicar

Conèixer	Dir
Recordar	Escriure
Imaginar	Voler dir
Entendre	Posar
Inventar	
Total 119	Total 224

Com en altres situacions d'ensenyament, com escriure sota dictat, corregir errors de tipus diversos, traduir d'una llengua a una altra, etc., en la lectura i comentari d'un text es desenvolupen tasques que impliquen parlar sobre el llenguatge per a categoritzar les unitats, organitzar-les en un repertori o corregir-les amb fins normatius. En el cas de les sessions que vam analitzar també es recorre a aquesta terminologia. Si l'existència de qualsevol forma d'escriptura és dependent del llenguatge reflexiu, com sostenen els autors abans citats, l'ensenyament i l'aprenentatge de textos reposa sobre les expressions i tècniques lingüístiques de tipus reflexiu, a més l'aplicació de nocions d'avaluació i de pràctiques de correcció depenen de l'ús reflexiu del llenguatge.

Com podem veure en la Taula 6 la proporció de termes lletrats en relació amb el total de paraules usades en cada sessió és semblant a través de les quatre classes observades, oscil·la entre un 11 i un 14% de tot el discurs i constitueix un nombre que no excedeix la sisena part del total de paraules.

Taula 6. Porcentatge de termes en el discurs

Sessions	Ocurrències TL	Paraules en ús	%
1	164	1108	14,8%
2	104	850	12,2%
3	144	1047	13,7%
4	86	770	11,16%

Respostes lletrades esperades

Aquesta situació de lectura i comentari té com objectiu el desenvolupament d'una sèrie de respostes que podem caracteritzar com lletrades: es tracta de respostes de comprensió de la història (què passa, què diuen i pensen els personatges), però també de respostes d'identificació d'etiquetes a partir de la imatge o del text i de respostes d'anàlisi sobre l'escrit. En la situació de classe es demanen respostes senzilles, però també respostes metatextuals que impliquen actes lletrats o judicis sobre els textos

una mica complexos. En la següent taula 7 presentem alguns exemples d'aquest tipus de respostes.

Taula 7. Respostes lletrades esperades

Segment Activitat	Respostes lletrades
Introducció activitat	Llistar títols de contes
	Denominar amb metallenguatge
	Atendre a la lectura text
	Reflexionar sobre contingut història
	Llistar noms personatges
Lectura en veu alta	Atendre a la lectura text
	Llistar noms personatges
Relectura	Abans de llegir, preparació del lector: atendre a diferències entre dir i fer
	Atendre a la lectura text
	Seguir una definició
	Identificar vocabulari desconegut
	Resumir contingut text
Treball individual: escriptura d'un text corto amb acompanyament	Identificar nom personatge
	Reflexionar contingut història (una escena)
	Segmentar en síl·laves
	Atendre a la lectura text
	Citar el discurs directe

8. En conclusió

Un dels nostres objectius era esbrinar com fan els nens per a diferenciar entre els actes de parla que es realitzen en classe en una situació de lectura de contes. L'anàlisi de les observacions ens va dur a trobar dos indicadors de diferenciació: un indicador de clau lingüística que orienta la intenció de la mestra i un segon indicador de certa regularitat en els actes segons el contingut de l'acte i d'acord a la funció que compleix dintre del desenvolupament temporal de la classe.

La presència de termes metalingüístics s'explica no només pel contingut de les sessions, el text escrit, sinó també per la gestió inter-personal de l'activitat, d'allí la quantitat de verbs mentals i cognitius usats per a controlar la comprensió per part dels

alumnes i per a explicar els procediments que s'han d'engegar per a desenvolupar la tasca.

I finalment, la resposta lletrada esperada cobreix un ventall molt ampli d'actuacions: des de la correspondència fono-gràfica a la definició o la reflexió sobre el contingut de la història.

Amb aquest tipus d'anàlisi es pot afirmar que la pràctica docent és susceptible de millorar amb la finalitat d'optimitzar l'aprenentatge dels nens. Per exemple, orientar el plantejament de l'activitat de classe, no tant des del contingut del text sinó més aviat des de la resposta lletrada esperada. I orientar la reflexió diferenciant el tipus de discurs oralitzat: el discurs de la lectura del text (tenint en compte el discurs citat directe o indirecte del text), així com les explicacions, descripcions, comentaris sobre el seu contingut i, finalment, les indicacions que guien l'interlocutor en la interpretació dels enunciats. La consideració aquests aspectes en el discurs de la mestra podria ajudar a l'alumne a diferenciar entre llenguatge en ús, en menció i metallenguatge.

9. Referències bibliogràfiques

- Bus, A., van IJzendoorn, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Colomina, R. Onrubia, J. & Rochera M.J.(2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dickinson, D. K. (2001). Parents and children reading books together. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 175-203). Baltimore: Brookes.
- Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica, (pp. 142-157). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Comp.) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Homer, B. D. & Olson, D. (1999). Literacy and children's conception of language. *Language and Literacy*, 2, 113-140.

- Lee, E., Torrance, N. & Olson, D. (2001). Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. *Journal of Child Language*, 28, 531-543.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En D. R. Olson y N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (2001). What writing is. *Pragmatics & Cognition*, 9:2, 239-258.
- Pellegrini, A. (2001). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 54-65). New York: Guilford Press.
- Sénéchal, M. & LeFevre, A.J. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 2, 445-460.
- Teberosky, A. Ribero, N., Rojo, N. & Sepúlveda, A. (2005). El metalenguaje de los manuales didácticos del primer curso de primaria. En M.A. Mayor Cinca, B. Xubiauz & E. Díez-Villoria (Eds.) *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*, (pp. 713-732). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Velthuijs, M. (1994). *La granota i la forastera*. Barcelona: Timun Mas.
- Watson, R. (1996). Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. En K. Reeder, Shapiro, R. Watson & H. Goelman. Eds.). *Literate apprenticeships: the emergence of language and literacy in the preeschool years*, (pp. 81- 100). Norwood: Ablex.