

la finestra:

Quan diem que un alumne té dificultats específiques en l'aprenentatge de la lectura (o dislèxia) ens referim al fet que mostra problemes importants a l'hora d'identificar o reconèixer les paraules escrites que van sorgint quan contacta amb els textos que llegeix. Per aquest motiu, enfront de paraules poc conegudes, pot optar per llegir una paraula visualment semblant però més coneguda (“crea”→“crema”), o bé pot tendir a suprimir algun dels components de la paraula, especialment si conformen una síl·laba complexa (“brama”→“bama”); i, si parem atenció al fil de veu que sorgeix de la lectura, el notarem arítmic (ple de vacil·lacions i rectificacions), lent i fatigat. En definitiva, direm que li falten dues qualitats importants: precisió i fluïdesa. Assolir aquestes qualitats (especialment la segona) demana a qualsevol alumne anys d'exercici i d'èxit comunicatiu amb els textos, la qual cosa potser ens ajudi a entendre la situació d'aquells que inicien aquest llarg procés amb alguna limitació. De fet, el que al principi havia pogut ser un problema lligat al reconeixement de les paraules, va imitant problemes nous mentre avança l'escolaritat. D'aquesta manera sorgeixen dificultats de comprensió o problemes lligats a la motivació o l'autoestima...

En aquest article pretenem mostrar què s'ha de fer a les aules per afrontar les conseqüències de la dificultat específica en la comprensió i en el desenvolupament de l'alfabetització. Per començar, hem de mostrar la naturalesa del problema i una visió global de la forma d'abordar-lo en què es pugui situar adequadament el possible paper dels professors d'aula. En els apartats següents veurem tot això.

A quin repte ens enfrontem? Per què pot arribar a ser tan important un problema per reconèixer paraules?

Sobre aquest tema hi ha un gran nombre d'evidències molt conegudes i ben assentades que ens ajudaran a entendre el problema global dels alumnes que llegeixen malament les paraules (Alegria, 2005):

1. En primer lloc, les dades ens indiquen que els lectors entren en contacte amb el 85% de les paraules que contenen els textos

(per consultar un dels primers estudis d'aquest tipus que es van fer, vegeu el treball de Patricia Carpenter i Marcel Just realitzat en els ja llunyans anys 80). Això ens porta a dir que el reconeixement de les paraules impreses en un text és un procés **obligatori**, a no ser que adoptem un tipus de lectura ràpida dedicada més a buscar informació que a obtenir-la.

2. El reconeixement de paraules es converteix en un procés **automàtic** que no requereix la nostra atenció i, per això mateix, un cop s'ha iniciat, escapa al nostre control. Gràcies a aquesta automatització (o “modularització”, com preferia anomenar-ho Charles Perfetti), no hem de pensar (ni penar) per llegir, i podem, per tant, pensar en el que llegim.
3. És un procés molt **ràpid**: si la paraula a què ens enfrontem és familiar, tot just necessitem 250 milisegons per reconèixer-la i uns altres tants milisegons per pronunciar-la (vegeu els treballs de Keith Rayner).

QUÈ PODEN FER ELS DOCENTS AMB ELS ALUMNES AMB DIFICULTATS D'APRENENTATGE EN LA COMPRESIÓ

4. És un procés **simple**, en el sentit que no requereix competències d'alt nivell com raonar, categoritzar o resoldre problemes. Conseqüentment, té poca relació amb les capacitats intel·lectuals generals com les que s'avaluen a través de les proves d'intel·ligència (Oakhill i Cain, 2007).

Arabé, abans de llegir de forma automàtica i ràpida, l'aprenent ha de passar per un llarg període d'aprenentatge i de contacte permanent amb els textos que l'allunyi progressivament de la lectura lenta, esforçada i conscienciosa que inevitablement caracteritzarà els seus inicis. Així, els barems de les proves estandaritzades com la PROLEC (*Bateria d'avaluació dels PROCessos LECTors*: Cuetos, Rodríguez, Ruano i Arribas, 2007) o el TALE (*Test d'Anàlisi de la LectoEscriptura*: Toro i Cervera, 1995) ens indiquen que ni tan sols en l'educació secundària els alumnes han aconseguit aquest nivell de competència en l'aprenentatge de la lectura. Un fet encara més rellevant, com hem mostrat en alguns treballs (Sánchez, García i González, 2002), és que després de sis anys d'experiència escolar els alumnes no només mostren assoliments molt diversos en la velocitat amb què llegeixen paraules familiars, sinó que (i això és el fet rellevant) aquestes diferències repercuteixen significativament en la capacitat per entendre un text. Així, si dos alumnes difereixen en la velocitat amb què llegeixen una llista de paraules familiars, aquell que sigui capaç de llegir més de pressa entendrà millor el text, encara que la competència lingüística, la capacitat de memòria i els coneixements previs relatius al contingut del text siguin idèntics en ambdós subjectes.

Òbviament, si qui té millors competències per reconèixer les paraules comprèn millor el que llegeix, tendirà a llegir més i, de retruc, incrementarà les seves competències lectores... I al contrari: qui mostri menys competència per realitzar aquestes senzilles operacions de reconeixement necessitarà més atenció i esforç per llegir si vol aconseguir el mateix que el seu company més ràpid, per la qual cosa tendirà a llegir menys i, conseqüentment, anirà ampliant les diferències que el separen del seu company... És el conegut efecte sant Mateu, proposat per Keith Stanovich, que actua inexorablement, hora rere hora, en els molts dies i anys que requereix el domini complet del llenguatge escrit, la qual cosa afecta de manera singular aquells que troben més dificultats en els primers moments. D'aquestes idees es desprèn que als alumnes dislèctics se'ls planteja un repte d'enormes dimensions: han de tornar-se experts en el maneig d'unes habilitats molt específiques per a les quals estan poc dotats i que a més requereixen un pro-llongat procés d'aprenentatge. Com el poden afrontar?

Si qui té millors competències per reconèixer les paraules comprèn millor el que llegeix, tendirà a llegir més i, de retruc, incrementarà les seves competències lectores



Conseqüències per a la intervenció amb alumnes dislèctics

Perquè els alumnes dislèctics puguin afrontar el procés d'aprenentatge sembla necessari proporcionar-los dos tipus d'intervenció: la primera dedicada al problema nuclear (la seva limitada capacitat per identificar les paraules de forma ràpida i precisa) i la segona dedicada a reduir tant com sigui possible l'impacte d'aquesta limitació en el seu desenvolupament personal i lector global, assegurant-nos que vegin les seves dificultats com quelcom resoluble i que accedeixin a comprendre el valor de la llengua escrita i totes les possibilitats que ofereix. Vegem ambdós aspectes, i especialment què exigeix cadascun d'ells a professors i alumnes.

Tractaments específics

Un bon exemple de tractament específic és el que sembla apropiat amb alumnes que confonen o ometen una determinada lletra quan escriuen o llegeixen. Per exemple, suposem que en llegir o escriure la paraula "brama", la transformen en "bama". Aquí, el que sembla justificat és ensenyar-los a trencar la paraula en segments sil·làbics (/bra/, /ma/), a allargar la pronunciació de cadascun d'aquests segments (/bbbrrrrrraa/), i a ajudar-los a parar esment en els moviments articularis que es produeixen quan es pronuncia /bra/ (demantant-los, per exemple, que observin les sensacions que acompanyen aquest allargament –pessigolleig als llavis, pessigolleig al paladar, obrir la boca i fins i tot que donin un nom a aquesta sensació –com ara "formigueig" o "pessigolleig"). Amb tot això, els alumnes poden ser capaços d'adonar-se de la presència del so /r/ en el seu llenguatge oral i, per tant, poden evitar oblidar-se'n a l'hora de llegir-lo o escriure'l.

És important destacar que no es tracta de plantejar als alumnes tasques de consciència fonològica o articulatòria, sinó d'ensenyar-los estratègies per resoldre els seus problemes concrets en operar amb les regles. Per això, i creiem important recalcar-ho, la intervenció acaba quan els

alumnes poden fer aquestes operacions amb les paraules (trençar-les, allargar-los la pronunciació, reparar en les sensacions que produeixen els seus sons) sense comptar amb cap mena d'ajut. Per tant, la intervenció consisteix a anar retirant els ajuts que els alumnes poden necessitar per resoldre els seus problemes concrets quan llegeixen i escriuen, i no tant a plantejar tasques de consciència fonològica, per molt ordenades i sistematitzades que siguin aquestes.

Ara bé, aquest tractament seria poc rellevant per als alumnes amb problemes en la velocitat lectora. En aquests casos caldria practicar sistemàticament amb les regles per tal que l'alumne incrementés al màxim la seva velocitat per accedir a les paraules. Això vol dir que cada problema (precisió, velocitat, ortografia) requereix tractaments summament específics.

La intervenció consisteix a anar retirant els ajuts que els alumnes poden necessitar per resoldre els seus problemes concrets quan llegeixen i escriuen

Tots aquests fronts han estat coberts per diferents programes d'intervenció que tenen algunes característiques en comú que ens poden ajudar a definir el paper dels professors d'aula en la resposta a aquests problemes (per exemple: Hernández i Jiménez, 2001; Lovett, Steinbach i Frijters, 2000; Torgensen, 2005). Les característiques d'aquests programes són les següents:

1. Estan molt estructurats, de tal manera que la seqüència de passos i materials està dissenyada amb molt de compte.
2. Proporcionen múltiples oportunitats a cada alumne fins a assolir un criteri definit prèviament.
3. Ofereixen una pràctica massiva de cada component (segmentar, allargar, associar, memoritzar).



4. Tot això comporta una relació molt estreta i personalitzada entre cada alumne i qui assumeix la intervenció.

Aquestes característiques suggereixen que no és possible proporcionar un tractament específic dins d'una aula i que es requereix la participació de professionals especialitzats en aquesta tasca. A més, i considerant ara el punt de vista de l'alumne, s'ha d'admetre que aquest tipus de tractament implica una experiència molt exigent que l'allunya de la naturalesa "comunicativa" de la lectura (es llegeix per algun motiu!). Conseqüentment, sembla que hem de disposar d'un complement per a aquest tipus d'intervenció que emfatitzi el que aquesta primera faceta deixa de banda inevitable i (no ho oblidem) necessàriament: la dimensió comunicativa (i potser plaent i engrescadora) que també ha de tenir el contacte amb allò escrit.

Tractaments globals

Fixem-nos en el fet que una part important dels alumnes dislèctics llegeix tan malament les paraules que al cap de només unes línies el text que està a les seves mans perd qualsevol valor. Com es pot aconseguir aquesta experiència plaent i engrescadora que sembla tan imprescindible com difícil en les

condicions esmentades? Una idea molt simple que pot orientar la intervenció és crear situacions de **lectura en col·laboració**, és a dir, sessions en què un alumne amb problemes i un tutor llegeixen un text d'algun interès potencial per l'alumne, de tal manera que gràcies a la feina d'ambdós s'aconsegueix assolir una interpretació satisfactòria. No cal dir que convindria començar per textos molt atractius (si voleu veure una proposta concreta sobre això,

consulteu Sánchez, 1998), però inevitablement s'hauran d'abordar també textos més complexos, més propers als que els alumnes troben a l'aula.

Vegem com a exemple un dels textos utilitzats en un dels experiments que hem portat a terme:

NO US PERDEU

Què fan els animals per transportar les seves cries? Està clar que no tenen cotxets de bebè. Però alguns animals han desenvolupat solucions molt originals.

Els cangurs porten les seves cries dins una bossa que té la mare cangur a l'altura de la panxa. El bebè cangur va molt calentet i no cau per molt que la seva mare salti.

Els micos babuins porten les seves cries assegudes sobre l'esquena. Això sí, els bebès babuins s'han d'agafar fort al pèl de la seva mare per no caure.

Els pingüins mantenen les seves cries acabades de néixer entre les seves potes. D'aquesta manera no hi ha perill que es perdin.

Encara és més curiós el sistema que fan servir els peixos gat. El peix gat porta les seves cries a la boca fins que aquestes creixen i són capaces de defensar-se soles.

Es tracta d'un text que pot suscitar interès si un aconseguís entendre'l, però que es torna inaccessible si hem de dedicar molt d'esforç a reconèixer cada una de les paraules que el componen, tal com els pot passar als alumnes dislèctics. Per tant, i pensant ara en les necessitats d'aquests infants, es tracta de crear unes condicions de lectura que els permetin accedir al mateix nivell de comprensió que obtindria un lector normal de la mateixa edat i amb els mateixos coneixements, memòria i intel·ligència. Si aconseguíssim un resultat així, tindríem un recurs educatiu que permetria als nens dislèctics trobar en els textos la mateixa gamma d'experiències (curiositat, intriga, sorpresa, etc.) que poden proporcionar a un lector comú, i això justificaria l'esforç que els comporta la intervenció específica que hem analitzat prèviament.

Les condicions que vam crear per posar a prova aquesta idea van ser dues: **lectura sense ajuts** i **lectura guiada**. En el cas de la lectura sense ajuts, es va demanar als alumnes que llegissin el text esmentant el títol i advertint-los que l'havien de llegir amb cura. En el cas de la lectura guiada o conjunta, es van brindar als alumnes dos tipus de guies: una planificació que orientava globalment la lectura i ajuts específics durant el procés d'interpretació.

GUIA GLOBAL

Ara llegirem un text molt interessant. Segur que has vist que els cavalls, els gossos, els gats, cuiden les seves cries i sempre van amb elles quan aquestes són petites, no?

Bé, i això és el que és interessant: resulta que no tots els animals es comporten igual que aquests que tu coneixes tan bé. N'hi ha alguns que fan coses que no et pots ni imaginar. Ja ho veuràs quan llegeixis aquest text, en què se'ns parla de com actuen **quatre** espècies d'animals quan cuiden les seves cries. Cada una d'aquestes **quatre** espècies actua de forma molt diferent, així que has d'estar molt atent per entendre-les!

El segon ajut consisteix a actualitzar aquest pla mentre els alumnes procedeixen a llegir cada segment del text. Així, abans de llegir el primer paràgraf, se'ls diu:

GUIES LOCALS

Vegem el primer animal...

Ja hem vist el primer animal. Recordes què buscàvem?

... Vegem ara el segon...

La mitjana d'edat dels 46 participants era de nou anys. Aproximadament la meitat d'ells complien els criteris de dislèxia; presentaven:

- retard en la lectura d'almenys dos anys (segons el TALE),
- intel·ligència normal, i
- escolarització adequada.

Els participants (amb i sense dislèxia) van ser assignats a l'atzar bé a la condició de lectura guiada o bé a la de lectura sense ajuts. Després de la lectura dels textos, l'experimentador va sol·licitar al participant que realitzés dues tasques més: record i preguntes inferencials (exemple: "per què creus que és un bon recurs el que fa el peix gat?"), que van ser gravades i transcrites abans d'analitzar-les.

Els resultats van revelar que la lectura guiada havia ajudat clarament els subjectes dislèctics però no els normals, que havien rendit igual en les dues condicions. I el més rellevant va ser que en la condició de lectura guiada els subjectes dislèctics van assolir el mateix nivell que els normals (però no va ser així en el cas dels alumnes en la condició de lectura sense ajuts). Aquest mateix resultat es va obtenir quan es va fer servir un text narratiu. En resum, les dades indiquen que la lectura guiada va "normalitzar" l'experiència amb els textos utilitzats i va permetre als alumnes posar en joc uns recursos que sense ajuts quedaven bloquejats per l'esforç que comporta la descodificació.

Conclusions

Aquests resultats suggereixen que és important proporcionar els dos tipus de tractaments als alumnes. El primer pot ser considerat com una “gimnàstica” lectora, en el sentit que està dirigit a dotar els alumnes de competències específiques que en si mateixes no tenen sentit però que els seran molt útils quan s'enfrontin a situacions comunicatives amb els textos; per altra banda, podem concebre el tractament global com si es permetés als alumnes “jugar partits” en els quals han de fer servir habilitats consolidades en aquestes “taules d'exercici” que componen els tractaments específics. A més, aquest estudi ens permet pensar que si bé el tractament específic (el que hem denominat “gimnàstica”) està fora de les possibilitats dels

Amb textos complexos la lectura guiada podria ser rellevant per a grups més amplis d'alumnes

professors d'aules, el tractament global (“jugar partits”) sí que pot ser desenvolupat dins d'aquestes. És ben cert que els ajuts que es donen en la condició guiada no van repercutir en els alumnes no dislèctics, però convé senyalar que el tipus de textos utilitzats era poc desafiant per a ells. Això vol dir que amb textos més complexos el tipus d'ajut que conté la lectura guiada podria ser rellevant per a grups més amplis d'alumnes. I un fet encara més important és que aquest “llegir junts” que senyalem aquí com a tan necessari és part del paisatge de les aules, per la qual cosa encaixa en la vida dels professors i dels alumnes. Donar un guiatge especial als més necessitats i/o enriquir per a tots els alumnes el context des del qual cada text pot prendre vida i sentit pot ser un repte professional tan assumible com necessari.

Remetem el lector a un dels nostres darrers treballs per indagar en les exigències i reptes que comporta enriquir les lectures conjuntes a les aules: Sánchez, García i Rosales, 2010.

Emilio Sánchez Miguel

Universitat de Salamanca
esanchez@usal.es

Héctor García Rodicio

Universitat de Cantàbria
hector.garciarodicio@unican.es



Bibliografia

- ALEGRÍA, J. *Por un enfoque psicolingüístico en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después–*, dins *Infancia y Aprendizaje* núm. 29, pàg. 93-111 (2006).
- CAIN, K.; OAKHILL, J. *Issues of causality in children's reading comprehension*, dins D. S. McNamara [ed.], *Reading comprehension strategies. Theories, interventions, and technologies*, pàg. 47-71. New York: Lawrence Erlbaum (2007).
- CARPENTER, P. A.; JUST, M. A. *What your eyes do while your mind is reading*, dins K. Rayner [ed.], *Eye movements in reading: perceptual and language processes*, pàg. 275-307. New York: Academic Press (1983).
- CERVERA, M.; TORO, J. *TALE: Test de Análisis de LectoEscritura*. Madrid: Visor (1995).
- CUETOS, F.; RODRÍGUEZ, B.; RUANO, E.; ARRIBAS, D. *PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Madrid: TEA (2007).
- HERNÁNDEZ-VALLE, I.; JIMÉNEZ, J. *Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención?* Dins *Infancia y aprendizaje* núm. 24, pàg. 379-395 (2001).
- LOVETT, M. W.; STEINBACH, J. C.; FRIJTERS, J. *Remediating the core deficits of developmental reading disability: a double-deficit perspective*, dins *Journal of Learning Disabilities* núm. 33, pàg. 334-358 (2000).
- PERFETTI, C. A. *Reading ability*. Oxford: Oxford University Press (1985).
- RAYNER, K.; JUHASZ, B. J.; POLLATSEK, A. *Eye movements during reading*, dins C. Hulme i M. Snowling [eds.], *The science of reading*, pàg. 79-97. Oxford: Blackwell (2005).
- SÁNCHEZ, E. *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé (1998).
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, R.; GONZÁLEZ, A. J. *Competencia retórica. Una propuesta para interpretar las dificultades de comprensión*, dins *Psicothema* núm. 14, pàg. 77-85 (2002).
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J. R.; ROSALES, J. *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó (2010).
- STANOVICH, K. E. *Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*, dins *Reading Research Quarterly* núm. 21, 360-407 (1986).
- TORGENSEN, J. K. *Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia*, dins M. Snowling i Ch. Hulme [eds.], *The science of reading*, pàg. 521-537. Oxford: Blackwell (2005).